

FERNANDA MELLO REZENDE DE PINHO

ORIGEM, FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA
PROFISSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FERNANDA MELLO REZENDE DE PINHO

ORIGEM, FORMAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA
PROFISSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre junto ao programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade de São Paulo sob a orientação da Prfa. Dra. Alda Junqueira Marin.

PUC/SÃO PAULO

2009

DEDICATÓRIA

**Para as professoras de
Educação Infantil.**

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, após um período de tantas mudanças, meu desejo é agradecer a todos os envolvidos nesta empreitada pela paciência e tolerância.

Agradeço à Prfa. Dra. Paula Perin Vicentini pelo comprometimento afetivo com o qual orientou minha pesquisa até o exame de qualificação. Nos aproximamos, não só pelas leituras de Bourdieu, mas, também, pelo amor aos gatos.

Agradeço à Prfa. Dra. Alda Junqueira Marin por me receber e acolher em um momento delicado com tanta seriedade e doçura.

Agradeço a todos os professores do programa, os que estão e os que já saíram, pela ampliação de mundo que me proporcionaram e à Betinha por aparecer sempre na hora certa.

Agradeço ao Rodrigo pelo amor, simplesmente. Agradeço à Lola pelas mudanças que provocou em mim. Aos meus pais, por ter chegado até aqui.

PINHO, Fernanda Mello Rezende. 2009. Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Resumo

Esta pesquisa emergiu de minha experiência como formadora de professores de educação infantil da rede pública e particular e da participação em fóruns de debate de profissionais dessa área. A questão central deste estudo está firmada no estabelecimento de relações entre a atuação dos professores suas origens e formação. Para isso identifiquei as origens que formaram os professores do ponto de vista social, econômico e cultural. Em seguida, obtive informações sobre a formação escolar para obter a certificação e formação continuada. Por último, pesquisei modos e escolhas para atuar manifestos pelos professores em seu exercício profissional. Para isto selecionei professores das regiões sul, leste e central da cidade de São Paulo. 151 professores responderam ao questionário (em 2007) advindos da educação infantil tanto dos Centros de Educação Infantil (CEI) da rede direta quanto das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) do município de São Paulo, fornecendo dados para este estudo. Os dados foram tabulados e as representações analisadas estabelecendo-se relações entre o perfil social, econômico e cultural, a formação e o modo como se manifestam sobre o exercício cotidiano de seu trabalho com as crianças. Essas análises permitiram apontar que a necessidade e relevância dos saberes profissionais contemplados nos programas de formação parecem não ser reconhecidos pelos educadores com o mesmo valor e significado que são considerados pelos profissionais envolvidos na concepção desses programas como fundamentais para que se alcance um atendimento de qualidade para a primeira infância. Outro aspecto que parece estar presente nessas situações é o aprimoramento profissional não ter força para combater e ultrapassar as condições de trabalho encontradas nas instituições de educação infantil. Verificou-se, também, que a formação dos professores em função das origens e dos cursos realizados, mesmo os superiores, não se altera substantivamente quanto ao padrão de linguagem e pensamento. Além disso, as condições de vida vividas por essa imensa maioria de mulheres não lhes permite o tempo necessário ao acúmulo que o capital cultural exige. Os professores souberam definir pouco sobre o que estudam, sobre o que pensam com relação às crianças e sobre professores que trabalham como eles, as apreciações que expressam sobre o que gostam e o que não gostam no comportamento das crianças. Demonstraram dificuldade para explicitar suas escolhas didáticas manifestas quanto aos materiais, leituras, músicas e imagens selecionadas para o trabalho com as crianças. Trata-se de um uso, sobretudo, instrumental, limitado e sem clareza do potencial formativo em outras bases. Nesse sentido, as instituições de educação infantil são promotoras de reprodução e legitimam a desigualdade, pois o capital cultural investido não é o “escolar” e sim da mesma natureza que o da família, o capital empobrecido é duplamente acumulado nessa fase da educação infantil pela escola e pela família das crianças que frequentam, em geral com origem similar ou mais empobrecida do que a dos professores. A educação infantil aqui estudada não é um período que promova modificações, mas poderia ser.

Palavras-chave: educação infantil – origem familiar dos professores – formação de professores

PINHO, Fernanda Mello Rezende. 2009. Origin, formation and representations about nursery school teachers' practice. Master's Degree Dissertation. Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo post-graduated studies program on Education: History, Politics and Society.

Abstract

This research emerged from my own experience as a nursery school teachers' former at public and private nets as well as from my participation in debate forums of professionals of the area. The main point of the study is settled on the establishment of relations between the teachers' practice with their origins and formation. In order to accomplish this goal, I identified the origins that formed the teachers by a social, economical and cultural point of view. Then, I got information about scholar formation in order to get a certificate and about follow-up formation. Finally, I researched the modes and acting choices revealed by the teachers in their professional practice. This way, I selected teachers from the south, east and central regions of Sao Paulo. 151 teachers answered the questionnaires (in 2007). They all came from nursery schools – from the Nursery School Centers of the direct net and from Nursery Municipal Schools from Sao Paulo, offering data for this study. The data were compiled and the representations were analyzed establishing relations among their social-economical-cultural profile, their formation and the way they expressed themselves about the quotidian practice with the children. This analysis allowed us to point out that the needs and the relevance of professional knowledge regarded on formation programs seem not to be recognized by the educators with the same value and meaning they are considered by the professionals involved with the conception of formation programs as fundamental for a quality service offered to young kids. Another aspect that seems to be present on these situations is the professional improvement not being strong enough to fight against and overcome the labor conditions found on nursery schools. We have also realized that the teachers' formation, due to the origins and the courses that were taken (even at college) does not affect the language and thought pattern. Moreover the lives conditions of this great number of women do not allow them have time to accumulate the demanding cultural capital. The teachers could define very little about what they study, about what they think in relation to the kids as well as to the other teachers who work like them, the appreciations that express what they like or dislike on children's behavior. They presented difficulties to show their didactic choices in terms of materials, texts, songs and images selected to the work with the kids. It is an instrumental and limited usage without being clear about the formation potential in other basis. This way, the nursery schools promote the reproduction of habits legitimating the differences because the invested cultural capital is not the "scholar" one but the same they bring from their families, a poor capital is twice accumulated during kindergarten period by the school and by the families of the kids involved who are usually poorer than the teachers. Nursery school is not studied here as a period that promotes changes, but it could be.

Key Words: nursery school – teachers' family origin – teachers' formation

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE TABELAS	09
INTRODUÇÃO	10
1. 1. O que dizem os estudos	12
1. 2. Corpo Conceitual	29
1. 3. Tema, problema e procedimentos de pesquisa	36
CAPÍTULO 1 – CENÁRIOS: O QUE SE PROPÕE PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	38
1. 1. A legislação e a educação infantil	38
1. 2. A formação e os agentes encarregados da Educação Infantil	49
CAPÍTULO 2 – ORIGENS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	57
2. 1. Caracterização inicial da amostra	57
2. 2. Origens e formação	66
2. 2. 1. Origens	67
2. 2. 2. Formação familiar e características atuais	74
2. 2. 3. Formação recente	83
CAPÍTULO 3 – O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	98
3. 1. Tempo na profissão	98
3. 2. Concepções sobre professores e crianças	100
3. 3. Sobre o trabalho com as crianças	102
3. 3. 1. Apreciações	102
3. 3. 2. Escolhas didáticas	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO I	133

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1. Formação de professores de pré-escola no Brasil em 1981	26
Tabela 2. Unidades de educação infantil na cidade de São Paulo 2007	58
Tabela 3. Profissionais atuantes na rede de educação infantil em 2007	59
Tabela 4. Idade dos professores	61
Tabela 5. Renda familiar	64
Tabela 6. Número de pessoas que contribuem com a renda familiar	65
Tabela 7. Bens de consumo da família	66
Tabela 8. Escolaridade de pais e mães	69
Tabela 9. Ocupação dos avós	72
Tabela 10. Bens possuídos na infância e atualmente	73
Tabela 11. Atividades culturais na infância	74
Tabela 12. Atividades culturais das professoras, hoje, em percentuais	76
Tabela 13. Outros espaços da cidade frequentados pelas professoras, em percentuais	77
Tabela 14. Hábitos de leitura e contato com outras mídias, em percentuais	78
Tabela 15. Instituições de formação	84
Tabela 16. Temáticas dos cursos oferecidos pela prefeitura de São Paulo	88
Tabela 17. Motivos pelos quais os professores gostam dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura	90
Tabela 18. O que os professores disseram ter aprendido nos cursos	92
Tabela 19. O que poderia ser diferente nos cursos	93
Tabela 20. Tempo na profissão	98
Tabela 21. O que as crianças fazem que agrada aos professores	104
Tabela 22. Momentos da rotina que mais gostam	105
Tabela 23. Momentos da rotina que menos gostam	109
Tabela 24. Como escolhem os livros que leem para as crianças	113
Tabela 25. Motivos pelos quais esses livros devem ser lidos às crianças	114
Tabela 26. Modos de escolha das músicas a serem ouvidas pelas crianças	117
Tabela 27. Justificativas para a escolha dessas músicas	118
Tabela 28. Modos de escolha das imagens a serem apreciadas pelas crianças	119
Tabela 29. Justificativas para a escolha dessas imagens	120

Introdução

A partir de minha experiência profissional, especialmente das inúmeras contradições com as quais me deparo constantemente no dia a dia, surgiu a necessidade deste estudo. Tais contradições são relacionadas à enorme distância que se coloca entre a realidade de grande parte das instituições de educação infantil e a proposta pedagógica que se espera que seja cumprida por elas, considerando as características e necessidades da faixa etária a que atende. Realidade esta que envolve, inclusive, o perfil dos educadores que nelas atuam, a estrutura física, o acesso a materiais adequados, a organização do quadro de funcionários, etc.

Venho trabalhando como formadora de professores de educação infantil¹ atuando em programas de formação em serviço e, assim, me dedicando à profissionalização desses educadores. Noto um investimento muito grande dos formadores na escolha dos conteúdos de formação e no planejamento de estratégias formativas, procurando tanto considerar os conhecimentos oriundos da prática dos educadores, quanto provocar reflexões sobre o trabalho nas instituições de educação infantil. Espera-se que, com isso, os educadores tenham a oportunidade de reconhecer o valor do estudo e da construção de novos saberes para que haja uma transformação na prática pedagógica, havendo assim uma ação educativa mais densa e de outra qualidade quando comparada ao que faziam antes dos cursos.

Em minha atuação como formadora percebo que, embora haja todo esse investimento por parte dos formadores, há sempre uma questão que nos acompanha: o

¹ trabalho tem sido desenvolvido junto à Fundação Vanzolini, ao Espaço Movimenta (Projeto DICA), à Escola de Educadores, ao CEDAC, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e ao Ministério da Educação: PROINFANTIL.

que será levado para a prática com as crianças, ou seja, dos conhecimentos discutidos na formação, quais deles passarão a servir de referência para a ação dos educadores? Não existe uma garantia de que aquilo que parece ser incorporado no discurso dos educadores será orientador da prática, pois, embora na maioria das vezes eles se mostrem receptivos e disponíveis a adquirir novos conhecimentos a respeito do exercício de sua profissão, há frequentemente certa resistência. Pelo que observo nas instituições de educação infantil em que trabalho, ou já trabalhei, pelas conversas mantidas com educadores, diretores e coordenadores pedagógicos, pela participação em reuniões de planejamento ou avaliação de ações formativas, avalio que parte do que é abordado nos encontros de formação não tem uma consequência direta e objetiva no trabalho dos educadores com as crianças, por motivos a serem ainda identificados.

Inúmeras vezes me deparei com a afirmação de que os educadores e as condições físicas, materiais e organizacionais das instituições de educação infantil não são as que os profissionais (formadores, pesquisadores, professores) que se dedicam a melhoria da qualidade do atendimento a este segmento gostariam que fossem. No entanto, os programas de formação vão acontecendo como se esses não fossem fatores que determinassem o resultado esperado. Se a formação é destinada a educadores e instituições que não atendem às expectativas iniciais, algo precisa ser debatido sob novos pontos de vista. Esta é a intenção deste estudo: focalizar a educação das crianças da educação infantil a partir das representações dos professores sobre o exercício de sua profissão à luz de alguns referenciais do percurso de sua formação procurando abordar a escola pelo seu interior.

1. 1. O que dizem os estudos

Para o levantamento de estudos já realizados foram definidos dois eixos: mudanças nas funções docentes e educação infantil.

A seguir, apresento alguns estudos realizados no Brasil que estão utilizando critérios de análise, em vista da identificação de obstáculos à inovação da prática docente. Reconheço que as condições de trabalho encontradas pelos educadores dentro das instituições onde atuam, em parte interferem na visão que expressam da qualidade da prática desenvolvida.

Em uma análise da parceria entre a Faculdade de Educação da USP e um Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), Garrido, Moura e Pimenta (2004, p. 111) apontam, entre uma série de outras questões relacionadas à situação de formação propriamente dita, fatores presentes no cotidiano escolar que interferem na falta de motivação dos professores para modificarem suas práticas. Embora o estudo referido não tenha como foco as instituições de educação infantil, aponta fatores que fazem parte da realidade do professor na escola e que dificultam uma atuação favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos. Tais fatores não dizem respeito, pois, necessariamente à qualidade da formação ou à formação inicial dos professores. As autoras descrevem as escolas em questão como espaços pouco

(...) estimulantes para a formação em serviço: não há bibliotecas para os professores, não há estímulo à produção e a inovação pedagógicas, nem a emergência de lideranças democráticas e competentes. As escolas, concluem, ainda não são espaços com autonomia suficiente para viabilizar o processo de autoria pedagógica por parte do corpo docente. Essas dificuldades colocam novos desafios. (GARRIDO, MOURA e PIMENTA, 2004, p.111)

Outro dado importante pode estar no discurso dos professores, que os formadores ouvem com muita frequência e regularidade. Segundo Marin e outros (2004, p. 116), existe uma idéia presente na “cultura profissional dos professores brasileiros”, sempre resgatada por eles, de que o que se aprende nos programas de formação continuada pouco tem relação com o que é possível fazer nas escolas. Realmente, esta é uma queixa muito comum e recorrente entre os professores, também presente na cultura dos profissionais de educação infantil. No entanto, não podemos entendê-la apenas como queixa ou como problema dos programas de formação que não consideram a realidade dos educadores. É preciso investigar de onde vem este discurso. Porque ele se faz tão presente em diferentes e diversificados grupos de educadores? Por trás desse discurso podem estar variáveis que não se apresentam ao formador no momento da formação, mas que fazem parte da realidade do educador e que, de fato, dificultam ou impedem mudança em sua docência.

A idéia de que é preciso renovar a formação dos professores é bastante presente e tema de debate entre os profissionais que nela atuam. Porém, como aponta Hutmacher (1995), cada vez mais nos aproximamos da hipótese de que uma reforma nos planos de estudo dos professores não é suficiente para atender às expectativas que temos de melhoria na educação.

Ouve-se dizer que é preciso renovar a formação dos professores; mas, nos lugares em que ela se deu, segundo a opinião dos próprios interessados, parece não se ter verificado os resultados esperados, pelo menos no plano da renovação das práticas pedagógicas. É evidente a necessidade da formação inicial e contínua dos professores, mas nas suas modalidades atuais ela parece incapaz de assegurar por si só as mudanças qualitativas esperadas. (HUTMACHER, 1995, p. 52)

Dessa forma, a possibilidade de inovação está tanto no modelo de formação oferecido ao professor, quanto nas condições que a escola, como espaço coletivo, lhe oferece para mudar. Quais são as oportunidades que as escolas oferecem ao professor para efetuar mudanças em seu trabalho? Ou, “até que ponto um ensino de qualidade na sala de aula depende do apoio da escola? Como é que as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula e na escola são planejadas, coordenadas e geridas?” (GOOD e WEINSTEIN, 1995, p. 95).

A realidade na qual o educador está inserido, ou seja, as características da instituição de educação infantil em que trabalha, podem favorecer ou dificultar o aproveitamento do que foi aprendido no processo de formação em serviço para a mudança de sua prática. Romanatto (2004, p. 152) chama a atenção para uma questão relevante: “mesmo que esses professores aceitem atividades desenvolvidas nos cursos (de formação), é provável que não se comprometam com suas aplicações nas salas de aula, uma vez que a infra-estrutura existente impede toda modificação na prática pedagógica, por mais interessante que seja a proposta em pauta”.

A falta de infra-estrutura adequada revela-se, por exemplo, na desorganização do tempo, ou seja, não há planejamento de uma rotina para ser posta em prática com as crianças, e/ou na ausência de um espaço físico desafiador e promotor de aprendizagens. Antúnez e Gairín (2002, p. 161) chamam a atenção para importância desses aspectos na efetivação de uma proposta educativa de qualidade:

O processo de aprendizagem se constrói com tempo. Os meninos e meninas necessitam de tempo para agir, para se relacionarem, para descobrirem a si mesmos e aos outros, para situarem-se no mundo e ordenar a realidade. Também necessitam de um ambiente atrativo, divertido, posto que consideramos que o ambiente físico é um agente educativo de primeira ordem.

O planejamento da rotina e a organização dos espaços interferem diretamente na qualidade das propostas que são feitas às crianças. Se o educador não dispõe do tempo suficiente e não tem o espaço adequado para desenvolver uma atividade, sua ação, provavelmente, será comprometida, independentemente de sua intenção. Na maioria das vezes, a rotina da instituição de educação infantil é planejada de acordo com as necessidades dos adultos e da organização da instituição, por exemplo, as crianças têm que dormir durante o horário de almoço dos educadores, e não no horário que lhes é mais benéfico. O espaço, principalmente quando foi adaptado para virar uma escola, não atende as necessidades das crianças pequenas, ao mesmo tempo em que não as desafia.

Antúnez e Gairín (2002, p. 240) têm como um foco de análise outra variável importante: o papel do diretor na escola, como alguém que pode dar aos professores condições positivas às mudanças, ou como alguém que pode servir de impedimento a elas. Não basta convencer os professores de que um modelo de atuação é mais adequado que outro, mas sim criar um ambiente favorecedor de transformações e, acima de tudo, ajudar os professores a torná-las possíveis e viáveis.

Outra variável, relacionada ao cotidiano escolar, que pode interferir na mudança de atuação dos professores, está na contribuição de Brunet (1995, p. 132). Para este autor, o clima da instituição também interfere diretamente na qualidade do trabalho. Likert (*apud* BRUNET, 1995, p. 130) descreve as dimensões que compõem um clima favorável ou desfavorável. São elas: os métodos da direção, a natureza das forças de motivação, a natureza dos processos de comunicação, a natureza dos processos de comunicação, a natureza dos processos de influência e de interação, o modelo utilizado

para a tomada de decisões, a estratégia de definição dos objetivos e das normas organizacionais, o processo de controle utilizado, a definição dos objetivos de desempenho e de aperfeiçoamento. Nas palavras de Brunet (1995, p. 132), “o aperfeiçoamento ou a formação só se tornarão eficazes se o participante (o professor) tiver a noção de que vai poder utilizar os novos conhecimentos e de que o clima lhe proporcionará os complementos e os apoios necessários”.

Essa hipótese do clima da escola como estimulador ou intimidador de mudanças de prática dos professores é reforçada por Torres (1997, p.73). Para esta autora, existem diferentes tipos de cultura escolar e de clima da escola, e estes são vistos como variáveis potencialmente condutoras do alcance da meta, neste caso, a transposição para a prática dos conteúdos aprendidos na formação. Como fator constitutivo do clima da escola, salienta a importância do impacto das relações interpessoais, profissionais e formas de comunicação entre a equipe da escola.

Os estudos arrolados corroboram a idéia de que a transposição dos conteúdos aprendidos na situação de formação para a prática depende de fatores relacionados ao cotidiano de cada instituição e suas características. Os cursos de formação buscam atualizar os educadores, mudar seus discursos, mas quando estes retornam às escolas para o desempenho das práticas educativas, deparam-se com fatores de ordem institucional dos quais o resultado de seu trabalho depende diretamente. Estes estudos também revelam que o estudo da escola é necessário para que se possa compreender quais são as condições que o educador encontra em seu cotidiano de trabalho. Ou seja, quais fatores possibilitam mudança de prática e quais não. Assim como as condições físicas, estruturais e organizacionais podem ser entraves para uma inovação, o perfil

social, econômico e cultural dos educadores, pode também estar ocupando esse lugar. Os programas de formação, por não considerarem as origens sociais, econômicas e culturais dos professores e a distância que existe entre seus hábitos culturais e os saberes que lhe são exigidos para desempenharem uma prática de qualidade, muitas vezes, não criam caminhos para que essas lacunas sejam transpostas.

Para investigar a produção atual na área de educação infantil e investigar como essas questões apresentadas acima estavam sendo abordadas por profissionais que atuam neste segmento, utilizei como fonte de pesquisa o programa do IV COPEDI – IV Congresso Paulista de Educação infantil, que aconteceu de 06 a 09 de Dezembro de 2006. O tema do congresso foi “Tempos da Infância na Contemporaneidade: contrastes em política pública e ações educativas”. As apresentações giraram em torno de temas como: sociologia da infância, educação estética do docente de educação infantil, infância e mídia, crianças e meio ambiente, racismo, gênero e carreira docente, ensino de 9 anos, políticas públicas, leitura foucaultiana das instituições de educação infantil, propostas de formação, dança como linguagem educativa, metodologia de pesquisa com crianças pequenas, múltiplas linguagens, diagnóstico sobre a educação infantil no Brasil, estudos sobre a teoria de Vygotsky, registro reflexivo, parceria com famílias e profissionais da saúde, organização dos espaços, proposta pedagógica para berçário, condições de trabalho do professor, avaliação, construção de identidades de professores de educação infantil, relação ensino-aprendizagem em uma perspectiva sócio-histórica, cuidado e educação, história da educação infantil no Brasil e muitos relatos de experiências de trabalhos desenvolvidos com professores e crianças, em sua maioria.

Os temas levantados revelam duas grandes tendências: discussões sobre

concepções de educação para as crianças pequenas e reflexões sobre possíveis caminhos para a formação dos professores. São poucos os trabalhos que levantam questões sob um ponto de vista novo, procurando desvendar quais as condições em que a maioria dos professores brasileiros trabalham, quais são as práticas possíveis nos contextos reais de trabalho em que atuam, quais suas origens, quais são suas práticas culturais. É fundamental conhecermos a realidade das instituições de educação infantil e quem são os professores que nelas lecionam, para que as propostas de trabalho tanto com as crianças quanto com os professores possam ser colocadas em prática e se revertam, de fato, em mudanças significativas e duradouras.

Muitos estudos feitos nesta área apontam para a necessidade de formação para os professores. A formação aparece como ponto fundamental para que se alcance a qualidade esperada. Freitas (2005) descreve uma série de pesquisas nas quais são investigadas as relações entre o discurso dos educadores, muitas vezes elaborado a partir das situações de formação, e a prática educativa. Para isso, teve como foco de análise, tanto as concepções dos educadores que atuam com as crianças, quanto às propostas de formação e seus currículos. Segundo a autora, as pesquisas constataam avanços, mas também uma enorme distância em relação à qualidade desejada. Sem uma formação adequada para exercer sua prática profissional, os saberes destes educadores vão se construindo na prática.

A retomada, particularmente sobre as instituições de crianças pequenas, apontam para a existência de concepções do passado de cuidar e disciplinar e de concepções que polarizam o cuidado e a educação, convivendo com concepções atuais relativas ao aspecto indissociável de cuidar e educar. A retomada da origem e da trajetória histórica das creches identificadas com o atendimento de carências ligados à pobreza evidencia a permanência de concepções que ainda justificam a existência de um trabalho de baixa qualidade, com profissionais sem uma política de formação específica (inicial e continuada), além de profissionais mal remunerados e sem plano de carreira. (FREITAS, 2005, p. 114-115)

Em artigo publicado em 2006, Campos, Fullgraf e Wiggers relatam levantamento feito sobre resultados recentes de pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação nas instituições de educação infantil brasileiras, divulgadas entre 1996 e 2003. Os resultados foram classificados seguindo os aspectos: formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relação com as famílias. Dentre as inúmeras considerações apresentadas pelas autoras ao longo das análises feitas em cima dos resultados das pesquisas, destaco o descompasso que apontam “entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, o discurso das equipes de supervisão, o planejamento das unidades, quando existente, e as práticas observadas no cotidiano.”. (p. 19 – versão eletrônica). Tal observação reafirma a idéia de que existem fatores presentes na realidade das instituições de educação infantil que determinam a natureza do atendimento que é oferecido às crianças com mais ênfase que os referenciais legitimados como de qualidade, difundidos tanto em documentos oficiais como em programas de formação.

Encontrei a mesma tendência de pesquisa no levantamento realizado na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Como meu objetivo era conhecer a produção atual, delimiti minha busca em “produção da USP” e usei o descritor “educação infantil”. Apareceram 66 trabalhos, entre teses e dissertações, sendo o primeiro de 1992. Optei por fazer uma seleção dos trabalhos dos últimos dez anos (1997 – 2007) que abordavam a formação dos professores, deixando para trás aqueles trabalhos sobre a concepção de educação de crianças pequenas, a grande maioria, assim como no IV COPEDI. Os 9 trabalhos que ficaram podem ser organizados em três tendências de pesquisa: metodologia de formação, representações que os professores têm da sua formação e construção da identidade dos professores ou

educadores de educação infantil. Em busca por trabalhos desta natureza na biblioteca citada, com o descritor “perfil”, apareceram trabalhos que investigaram o perfil de professores do ensino fundamental e médio, revelando a ausência e necessidade da elaboração de um perfil de professores que trabalham em instituições de educação infantil. Para esta busca, usei também o descritor “práticas culturais”, afinal minha intenção é, além do perfil sócio-econômico, conhecer também quais são as práticas culturais das professoras de educação infantil. O resultado foi semelhante, encontrei apenas trabalhos relativos aos professores de ensino fundamental e médio ou trabalhos que tratavam de práticas culturais que não tinham professores como sujeitos de análise.

Em 1960, surgem no Brasil os primeiros estudos sobre a profissão docente com a finalidade de caracterizar os professores do ponto de vista econômico, social e cultural. Os mais importantes e que, até os dias de hoje, trazem contribuições significativas para as pesquisas da área são: *O magistério primário numa sociedade de classes*, Luiz Pereira (1969) e *Professoras do Amanhã*, Maria Aparecida Joly Gouveia (1970).

Embora a pesquisa de Pereira (1969) não se refira aos profissionais da Educação Infantil e tenha sido realizada na década de 1960, algumas relações podem ser estabelecidas com o perfil profissional dos educadores que atuam, hoje, com crianças de 0 a 6 anos. Este autor aponta para a predominância de mulheres dentre os alunos das Escolas Normais da época. Tal característica do alunado trazia a essas instituições o modelo de “colégio para moças”, nos quais as mulheres eram preparadas para serem boas mães e donas de casa, mesmo que o objetivo primeiro e reconhecido socialmente das Escolas Normais fosse a formação de professores. Frequentando as aulas, muitas

mulheres tinham a oportunidade de ter acesso à cultura que não lhes era acessível por uma questão econômica, especialmente. “Nessas circunstâncias, as escolas normais aparecem como agências de modernização dos papéis maternos – fenômeno que, como Parsons salienta, consiste no ‘esforço de racionalização com base científica, e muitas vezes pseudocientífico, dos aspectos técnicos dos cuidados às crianças.’” (1969, p. 67). As próprias mulheres reconheciam a formação oferecida nas Escolas Normais como um prolongamento profissional dos papéis maternos, como se a função materna fosse praticamente igual à dos professores junto a seus alunos. Realmente essa idéia era reforçada pelo currículo e programas dos cursos normais que combinavam “exatamente com o que de melhor se poderia desejar para a formação da juventude feminina, independentemente dos interesses da dedicação à carreira do magistério. Nenhuma das suas atividades ou disciplinas escapa, de leve ao menos, aos interesses de qualquer mãe de família” (1969, p. 70).

Na Educação Infantil, a proximidade do papel profissional dos professores e do papel desempenhado no ambiente doméstico, ainda hoje, continua sendo determinante do tipo de conduta desempenhado por muitos educadores. É muito comum mulheres que já criaram seus filhos irem procurar trabalho como professoras de crianças pequenas. Isso porque acredita-se que a experiência doméstica e os conhecimentos acumulados com esta são suficientes para ser uma boa professora, como se não houvesse saberes profissionais necessários para que se exerça tal ofício. Nesta etapa da educação básica, a idade das crianças, as necessidades que têm e a relação de dependência que estabelecem com os adultos, favorecem a confirmação desta idéia de que para cuidar das crianças pequenas basta ser mãe ou avó. Além disso, muitas vezes, o trabalho nas instituições de educação infantil é uma excelente possibilidade de

conjugação, ou até mesmo de integração, entre os papéis femininos domésticos e papéis profissionais.

A exigência legal por uma formação mínima para atuar em instituições de educação infantil tem a intenção de, justamente, mudar esta visão. Porém, minha percepção é de que, embora os professores sejam submetidos a programas de formação em serviço e os aspirantes a professores passem por concursos para atestar sua competência profissional, na ação com as crianças os referenciais mais utilizados parecem ser os saberes construídos nas experiências com filhos e netos. Caso essa situação se confirme, a origem social e formação cultural destes profissionais prevalecem em relação à formação recebida.

Em estudo a respeito das lacunas de formação em relação aos conteúdos escolares apresentadas pelas professoras-alunas de um curso Normal Superior no interior de São Paulo, Bianchini (2005) defende a hipótese de que elas manifestam muitas dificuldades no desempenho das atividades do curso, pois “mantiveram relações problemáticas com os conhecimentos escolares de base ao longo de sua experiência de vida e escolar”. (p. 5). Ao longo dessa pesquisa, são identificados os conteúdos falhos na formação anterior destas professoras já em exercício, por meio de uma caracterização de sua vida familiar e escolar pregressa, com o intuito de encontrar as raízes dos problemas e dificuldades encontrados por elas ao longo do Curso Normal Superior. Segundo essa autora, muitas pesquisas foram desenvolvidas nas últimas décadas com o intuito de investigar os processos de formação pelos quais passam os professores, entretanto, há uma carência de informações a respeito da inadequação da formação dos educadores. Muitas perguntas permanecem sem resposta: Esses cursos são

significativos para os professores? O que os professores aprendem que é essencial para sua atuação profissional? O que esses professores sabem? A relevância desta pesquisa está justamente no levantamento de informações sobre os profissionais que já estão nas salas de aula, mas que por uma exigência legal, retornam aos estudos para obter a certificação exigida na legislação. O resultado desta pesquisa revela que:

O acesso ao ensino superior, exigido pela Lei 9394/96 e garantido a muitas professoras em efetivo exercício na rede pública de ensino, via educação à distância, pode apenas acrescentar a formação dessas professoras-alunas algumas habilidades e competências práticas, ou seja, esses cursos têm proporcionado uma formação mesmo sendo superior que as habilita a trabalhar apenas conteúdos muito reduzidos em face dos que seriam exigidos à formação dos indivíduos que têm acesso às instituições escolares e que vivem no século XXI com todas as características das sociedades atuais. (2005, p. 191).

Após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) a educação das crianças de 0 a 6 anos passa a ser, prioritariamente, um direito das próprias crianças e não só mais das mulheres trabalhadoras. Creches e pré-escolas devem passar a ser subordinadas a sistemas de ensino. Desde então, o cenário brasileiro é caracterizado por um intenso debate no qual estão presentes concepções divergentes sobre o modelo pedagógico que deve ser adotado pelas instituições de educação infantil. Como decorrência deste debate, o perfil do profissional para atuar nestas instituições também começa a ser discutido enfaticamente.

Como minha intenção com a elaboração deste perfil é refletir sobre as relações entre as experiências das professoras fora do mundo do trabalho e os cursos de formação que lhes são oferecidos, para compreender o exercício de sua função e aspectos como os relatados, seria fundamental fazer um levantamento do que se vem discutindo na área de formação de professores de educação infantil. Com o descritor

“formação de professores” na biblioteca da USP, encontrei muitos trabalhos e quando passei a selecionar aqueles que diziam respeito à área da educação infantil, me deparei com estudos que não traziam as informações que procurava. Decidi, então, utilizar para esta etapa do levantamento textos encontrados no Currículo Lattes de pesquisadoras da área, além do livro *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*, organizado por Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuko Morchda Kishimoto.

Em artigos publicados na revista *Educação & Sociedade* (no. 68, Dez/99), Kishimoto e Campos discutem a formação de professores de educação infantil em um período de transição disparado pela nova legislação que dá a este segmento da educação o status de 1ª. Etapa da Educação Básica.

Campos (1999) aponta este momento como muito fértil para a criação de novos espaços de discussão acadêmica, especialmente, constituídos entre as áreas de pesquisa de formação de professores e educação infantil com o intuito de iniciar-se uma reflexão a respeito das especificidades da formação deste profissional. Um dos pressupostos básicos para a definição da formação prévia e em serviço deste professor deve ser o conhecimento das características do desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos, que atualmente tem como foco o desenvolvimento de crianças pequenas em ambientes coletivos de acolhimento e educação. Linhas de pesquisa recentes

têm dado ênfase ao conceito de socialização em espaços alternativos à família como sendo uma forma de abordar o processo educativo que responde melhor à necessidade de considerar a criança de forma integrada e sem privilegiar um aspecto de seu desenvolvimento em detrimento de outros (por exemplo, o aspecto cognitivo). Essa abordagem corresponde a experiências realizadas nos países escandinavos, especialmente na Dinamarca (Haddad 1997)” (CAMPOS, 1999, p. 128)

Neste sentido, a autora defende a idéia de que a formação de professores deste segmento pode se beneficiar da literatura e de experiências práticas de educação

infantil. Na discussão final do artigo, Campos (1999) questiona a proposta de currículo em estudo no Ministério da Educação (BRASIL, 1997) por propor a mesma formação para professores de educação infantil, das séries iniciais do ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos. Isso porque, dessa forma, as características específicas de cada faixa etária deixariam de ser discutidas com profundidade. Reforça, também, a necessidade e importância do professor ser preparado em sua formação para realizar um trabalho com as famílias e comunidade.

Morsiani e Orsoni (1997 – *apud* CAMPOS, 1999), levantam aspectos que devem ser perseguidos na formação de professores de educação infantil, tanto na formação prévia como em serviço:

- a) saber: o que se refere aos conteúdos da formação de base e à importância da cultura, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a situação real vivida com as crianças. Esse aspecto requer uma formação permanente que alimente a prática docente;
- b) saber ser: para atingir essa meta é necessário que exista uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos professores para lidar com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções;
- c) saber interagir: os professores precisam interagir com vários “outros” e não só com o aluno. Sua competência social deve incluir o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais;
- d) saber fazer: para desempenhar bem seu trabalho cotidiano, os professores precisam aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação. (CAMPOS, 1999, p. 139)

Em artigo publicado na mesma revista no qual saiu o estudo citado anteriormente de Campos (1999), Kishimoto (1999) faz apontamentos em relação ao Curso Normal Superior, recriado pela lei 9394/96. A autora vai discutir, ao longo do texto, a polêmica gerada

ao separar a formação docente da universitária, propor um curso com menor tempo de formação, fragmentar o cuidar do educar e desqualificar o quadro de profissionais responsáveis pelo curso. (p. 61).

O texto traz dados relevantes sobre a formação dos professores, segundo a Tabela 1:

Tabela 1 - Formação de professores de pré-escola no Brasil em 1981²

Unidade da Federação	Total	Fundamental Incompleto	Fundamental Completo	Médio Completo	Superior Completo
Brasil	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930
	100%	6,13%	7,27%	66,57%	20%

Fonte: Kishimoto, 1999

Apesar dos dados que apontam a precariedade da formação, a autora defende que o Normal Superior vai contra a luta da educação infantil para garantir um processo de profissionalização que favoreça o acesso ao ensino superior e posterior aperfeiçoamento, em cursos de especialização e pós-graduação, pois dificulta o acesso a outros patamares do ensino superior. Essa estrutura de curso segrega a formação profissional da formação universitária.

O curso normal superior fora do contexto universitário deixa de oferecer a diversidade, essencial para a formação docente, não se beneficia do caldo cultural propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação aliadas ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, transformando-se em campo fértil de flexibilidade, ações criativas e estratégias de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999. p 74).

A política de formação de professores de educação infantil deve ser, antes de

² Sinopse Estatística da Educação Básica. Censo escolar 98/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. Brasília: O Instituto, 1999, p. 96. (apud, KISHIMOTO, 1999).

tudo, democrática, permitindo a ascensão na escolaridade em todos os níveis, defende a autora.

Em 2005, a mesma autora analisou 12 cursos de Pedagogia da rede privada no Brasil e a formação de professores de educação infantil. Nesse texto, questiona a falta de especificidade da formação oferecida, resultando na formação de professores com perfis híbridos. Inicia fazendo uma retomada das perspectivas atuais para a formação de professores de educação infantil, a partir da produção de conhecimento na área. Destaca-se a

perspectiva de profissionalização e de especialização permanentes e de longo prazo (DAY, 1999; SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996); o uso contínuo da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional (EVANS, 2002; ATKINSON; CLAXTON, 2000; POLLARD, 2002; PASCAL; BERTRAM, 1999); a formação do(a) professor(a) pesquisador(a) (BANKS; MAYES, 2001; SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996); a inclusão de pedagogias para a criança e o adulto (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; BLENKIN; KELLY, 1996; SPODEK, 1993; MERRIAM; CAFFARELLA, 1999), a formação no *locus* de unidades infantis (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002; FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001) e a relação entre a formação inicial e a continuada, tendo a pesquisa como interface (SICULA; BUTTERY; GUYTON, 1996).” (KISHIMOTO, 2005, p. 182)

Ao longo do artigo, essa pesquisadora discute o quanto as propostas dos cursos de Pedagogia para a formação de professores de educação infantil vão ao encontro dos princípios descritos anteriormente. Tudo indica que não. Cursos formam professores para faixa etária de 0 a 10 anos, não garantindo a especificidade tanto da criança quanto das competências que os professores devem ter para trabalhar com diferentes etapas da escolaridade. Dedicar-se mais tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) em detrimento da específica para se trabalhar com crianças pequenas.

As Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999; ROCHA, 1999). São concepções e práticas integradas, que possibilitam a compreensão da criança como ser ativo,

portador de identidade e de cultura, que se distinguem da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento. (KISHIMOTO, 2005, p. 184).

Somente uma proposta em questão inclui a formação do professor para o trabalho com Música e Artes Cênicas. Sem formação em relação às linguagens expressivas, o professor se vê despreparado para estimular a cultura infantil. Segundo Kishimoto, não basta que as escolas tenham livros sobre pintores e materiais de Artes Visuais e Plásticas se o professor não tem formação para utilizá-los em seu trabalho com as crianças. O artigo segue até seu final discutindo a estrutura dos cursos superiores e quem é o professor que se pretende formar. Ressalta a importância da pesquisa na formação do professor e articulação entre formação inicial e formação permanente.

No livro *Formação em Contexto: uma estratégia de integração* (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO, 2002) há discussões sobre a formação de professores de educação infantil sob uma perspectiva diferente da dos artigos citados. O foco central do livro é estabelecer relações entre a concepção de desenvolvimento profissional defendida por Júlia Oliveira-Formosinho (Portugal) e o cenário brasileiro atual, tanto em relação aos programas de formação continuada quanto aos cursos nos níveis médio e superior.

Termino esse levantamento com a avaliação de que a área de formação de professores de educação infantil tem uma produção intensa e levanta aspectos relevantes para o trabalho com estes profissionais sob diversos e distintos pontos de vista. A elaboração de um perfil social, econômico e cultural dos professores aliado às informações sobre a formação real dos educadores poderia compor mais um fio desta imensa teia e provocar novas reflexões, na medida em que fornecerá dados de realidade

sobre quem são estes sujeitos, por um viés social, tão estudados pela academia e que suscitam tantas expectativas, esperanças e, também, angústias para aqueles envolvidos na luta por uma educação infantil de qualidade, permitindo um quadro a partir do qual será possível compreender as representações sobre o exercício da função, este também um foco pouco frequente nos estudos.

1. 2. Corpo Conceitual

Ter a escola e suas especificidades como objeto de análise, conferindo-lhe um papel relevante na investigação sobre educação, é algo recente no âmbito de pesquisa das Ciências da Educação. Os anos de 1960 foram marcados por estudos que priorizavam os discursos pedagógicos em prol da dimensão institucional na análise dos processos de evolução das situações de ensino-aprendizagem. Nesse período, pensava-se que as mudanças de prática aconteceriam nas escolas como consequência direta de inovações no sistema de ensino de um município, de um estado, de um país. No entanto, as expectativas de melhoria do ensino não foram atendidas e, frente a tantas frustrações, em meados da década de 1980, eclodem muitos estudos em diversos países, centrados na escola e nas características específicas de cada instituição. Investigadores portugueses como Licínio Lima (1988, 1991) e João Barroso (1988, 1991), na área das Ciências da Educação, produzem então trabalhos a respeito da organização e gestão escolar. Na Suíça é lançado um importante programa de pesquisa que tem como foco as questões relacionadas à escola como organização. Países como França, Espanha e Suécia seguem a mesma tendência (NÓVOA, 1995, p. 24).

Tal movimento faz com que novos conhecimentos sejam produzidos, mas também que novos desafios sejam colocados para pesquisadores que se dedicam ao

desvelamento dos processos de investigação sobre o ensino. Nóvoa (1995, p. 24) aponta consequências favoráveis a partir desta mudança de foco de investigação:

o (...) futuro no terreno será decidido pelas práticas de autonomia e melhoria das escolas que for configurando. Todas as evoluções estarão dependendo da possibilidade de `abrir´ a investigação, não decalcando modelos exteriores de olhar para as realidades organizacionais.

Surge uma nova demanda de estudo, no momento em que modelos externos tidos como referenciais de análise dão lugar à investigação das unidades escolares e de suas particularidades. Para atender tal demanda são elaborados modelos de investigação que fornecem novas diretrizes e enriquecem a análise das escolas.

A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu me ajudou a compreender questões importantes que me acompanhavam, já há algum tempo, originárias de minha atuação como formadora de professores de Educação Infantil. Embora sua teoria seja pautada na escola e no peso da origem social sobre os destinos escolares, não havendo nenhuma menção específica à situação de formação de professores, conceitos centrais da obra desse autor podem favorecer uma compreensão profunda e esclarecedora do cenário pouco motivador que envolve formadores, professores e crianças. A relação que Bourdieu estabelece entre o desempenho escolar e a origem social do aluno rompe a idéia de que o bom desempenho depende de dons individuais e revela que a herança familiar cultural é um fator decisivo. Neste sentido, a escola não é mais vista como uma instituição neutra, que garante igualdade de oportunidades, mas sim como promotora de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e por meio da qual se mantêm os privilégios sociais. Sendo assim, o sucesso ou fracasso do aluno está diretamente relacionado com o capital cultural investido pela família.

Entende-se capital cultural como sendo o “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes.” (NOGUEIRA, 2006, p. 40). Neste sentido, pode ser um caminho para enfrentar a questão das desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes de classes sociais distintas, revelando os benefícios que crianças com origens sociais diferentes podem ter na trajetória escolar. Isso ocorre por uma distribuição desigual de acesso ao capital cultural vinculado à cultura legitimada pela sociedade, a dita “cultura culta” ou “alta cultura”. A *transmissão doméstica do capital cultural*, embora oculta e dissimulada, ocupa um lugar determinante nos investimentos escolares, ou seja, o capital cultural herdado da família interfere diretamente no desempenho das pessoas no mercado escolar.

O capital cultural incorporado que os professores possuem pode, certas vezes, não oferecer as condições mais propícias para que tenham a possibilidade de produzir, reconhecer, apreciar e consumir os bens culturais que lhes são oferecidos na formação. Em seu estado incorporado, por estar ligado ao corpo e pressupor sua incorporação, nas palavras de Bourdieu (1998a, p. 74), custa tempo de investimento até ser incorporado pelo sujeito. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.” (1998a, p. 75). Sendo assim, não é algo transmitido instantaneamente. O tempo de acumulação de capital cultural é o mesmo do tempo que o sujeito está socializado, são os primeiros contatos que a criança estabelece com outras pessoas, que, geralmente, são os membros da família.

As certificações (capital cultural institucionalizado) que os professores obtêm após frequentarem programas de formação e o acesso a bens culturais que estes cursos

oferecem tais como livros, produções artísticas, teorias de desenvolvimento e aprendizagem (capital cultural objetivado) correm o risco de não serem incorporados, reconhecidos, legitimados e apreciados pelos professores como fundamentais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Isso porque a condição de apropriação específica, ou seja, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar do capital cultural tanto em seu estado objetivado como institucionalizado, não é transmissível seguindo as mesmas leis de transmissão de bens materiais. Nestes casos, professores são culpabilizados pelo pouco aproveitamento nos encontros de formação e responsabilizados pela má qualidade da educação. Ao esforço, dedicação e ao dom para ensinar são atribuídos o sucesso de um professor, tanto na formação como na escola com as crianças.

Entretanto, é a posse do capital cultural incorporado que vai favorecer ou não a aprendizagem dos conteúdos e códigos que são legitimados como necessários à atuação do professor. Assim como para as crianças oriundas de meios culturais mais favorecidos a escola nada mais é que uma continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças pode tornar-se uma experiência ameaçadora e distante, o mesmo pode estar acontecendo com os professores nos programas de formação. Enfim, os professores cujo capital cultural inculcado ao longo de toda sua trajetória de vida é muito distante dos conhecimentos abordados nos encontros de formação acabam tendo um grau de produtividade menor e, na verdade, são aqueles professores que mais precisariam de um investimento profissional. Como aponta Bourdieu, o capital cultural herdado está diretamente relacionado com o grupo social ao qual o agente pertence. Ou seja, a classe dominante tem acesso aos bens culturais tidos como superiores e legítimos, acumulando um capital cultural legítimo que lhe rende melhores resultados na carreira escolar,

profissional e até matrimonial e social.

Nesta perspectiva, os programas de formação podem não estar cumprindo com seu papel de ensinar os professores, pois o *espaço* que se coloca *entre* o universo cultural incorporado³ dos professores e os conhecimentos profissionais é, muitas vezes, intransponível, sendo possível entender o porquê dos professores continuarem agindo pautados na cultura própria de sua origem social e econômica. Nessas situações, reproduzem com suas crianças, justamente, as lacunas que tiveram em suas trajetórias de vida, pertencentes, muitas vezes, a uma mesma classe social, partilhando parcelas culturais distantes daquelas que as crianças precisariam para romper com as desigualdades sociais.

É importante destacar que tais relações não são estabelecidas a partir de uma visão determinista apontando para uma conclusão simplista de que todos os professores necessariamente reproduzem em suas crianças as lacunas deixadas por suas trajetórias de vida e escolar e que os programas de formação não promovem aprendizagens em relação à atuação pedagógica, considerando todos os professores participantes. Em meu percurso como formadora já me deparei com instituições de educação que, mesmo frente a muitas condições adversas colocadas pelo sistema no qual estão inseridas, desenvolvem um trabalho pedagógico em consonância com as diretrizes atuais para este

³ O capital cultural pode existir em três modalidades: objetivado (bens culturais valorizados – livros, obras de arte, instrumentos); incorporado (cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo – habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito) e institucionalizado (certificados escolares). Da mesma forma que o capital cultural herdado pela criança em sua vivência familiar interfere em seu desempenho escolar, a trajetória de vida (origem social, percurso escolar, herança cultural) pode interferir no aproveitamento dos professores nos cursos de formação. Sem esse repertório de conhecimentos profissionais, os professores seguem agindo, seguindo suas crenças e valores pessoais.

segmento. Em encontros de formação, também é possível reconhecer professores, às vezes pertencentes a um mesmo grupo social, econômico e cultural, que demonstram aproveitamentos muito distintos em relação aos conhecimentos abordados.

Setton, em seu artigo “A Teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea” (2002), no qual discute a especificidade da socialização no mundo contemporâneo, destaca as diferentes instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias que estão presentes na construção do *habitus*. São elas família, escola e mídia. Tais instâncias existem em uma relação de interdependência. Neste sentido, o *habitus* do homem contemporâneo seria constituído a partir de outras influências e não só mais das instâncias tradicionais de socialização, família e escola. Surge, na nova ordem social contemporânea, novas formas de interação social. Segundo a autora:

Assim, considero possível pensar o *habitus* do indivíduo da atualidade formulado e construído a partir de referências diferenciadas entre si. Isto é, um *habitus* produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização (SETTON, 2002, p. 66)

Essa nova configuração na qual se constitui o *habitus* do homem contemporâneo, influenciado por ambientes distintos, não oferece padrões de conduta fechados, pelo contrário, o indivíduo é motivado a fazer suas escolhas e traçar seu caminho de maneira cada vez mais consciente e reflexiva. O *novo habitus* é

compreendido como um sistema flexível de disposições, não apenas visto como a sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre uma exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação.

A visão trazida neste artigo sobre o conceito de *habitus* no mundo contemporâneo reforça a idéia de que é possível que os indivíduos encontrem formas de romper com as marcas deixadas por sua origem familiar e escolar. Por meio do contato com outras instâncias sociais têm a oportunidade de preencher lacunas deixadas por uma formação que pode afastá-los de um destino de fracassos no mercado escolar e profissional. Sendo assim, para compreender o perfil profissional dos professores que atuam em instituições de educação infantil e caracterizar quem são aqueles que conseguem aproveitar os programas de formação como espaços possíveis de superação de lacunas deixadas por sua origem social e formação cultural, passando a atuar a partir de saberes profissionais, considero ser necessário investigar, além da origem social, econômica e cultural, quais são os espaços que encontram em suas vidas cotidianas de interação com a cultura.

Segundo Bourdieu (1998) é a partir de tais condições sociais que se estrutura o *habitus* que contém os princípios geradores de pensamentos, sentimentos e ações ocorridos na prática social que, por sua vez, segundo o mesmo autor, constituem o objeto de “representações mentais – vale dizer, de atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (BOURDIEU, 1998b, p.107). Essas representações permitem obter um instrumento capaz de dar conta da “realidade” compreendendo as potencialidades do que nelas está contido, as possibilidades que oferecem objetivamente (p. 112).

É mediante tais conceitos que se estruturou esta pesquisa com as seguintes questões e procedimentos.

1. 3. Tema, problema e procedimentos de pesquisa

O tema que se delinea, portanto, é o do exercício da profissão circunscrito ao âmbito da educação infantil a partir de informações relacionadas às origens e formação docentes.

A questão central orientadora, então, ficou assim explicitada: quais relações entre a atuação dos professores e suas origens e formação?

Os objetivos do estudo buscaram:

- 1) Identificar origens familiares que formaram os professores do ponto de vista econômico, social e cultural;
- 2) Identificar aspectos de formação escolar até a certificação e educação continuada;
- 3) Delinear modos e escolhas para atuar manifestos pelos professores em seu exercício profissional.

A hipótese estabelecida a partir do referencial brevemente delineado é assim estabelecida: há fortes relações entre a atuação dos professores em suas escolhas e a formação amplamente considerada, ou seja, origens familiares e vivências antes e durante o exercício profissional, pois são constituidores de seus *habitus* que orientam sua ação ou de sua formação obtida com a aquisição de capital cultural escolar sobretudo durante a certificação exigida legalmente para o desempenho da função.

Definiu-se o questionário (ANEXO 1) como instrumento para coleta das

informações sobre os professores. A pesquisa foi realizada com os professores de educação infantil que atuavam na rede municipal da cidade de São Paulo, em 2007. Minha participação em um projeto de formação, ao longo de 2007, para os coordenadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) facilitou o acesso aos professores das diferentes regiões da cidade, mesmo que por meio de outros formadores que atuavam no mesmo projeto. Foram distribuídos 500 questionários e voltaram, preenchidos, 151.

Após a coleta as informações foram analisadas e organizadas em tabelas apresentadas com relações aos conceitos teóricos.

No Capítulo 1 são dispostas informações sobre a regulamentação sobre os professores de educação infantil e os cenários que estiveram presentes para seu surgimento.

No Capítulo 2 estão expostos os dados relativos à caracterização geral da amostra para introduzir as origens familiares e formação na família e aspectos do ensino superior.

No Capítulo 3 estão organizadas as informações sobre tempo de trabalho com as representações dos professores sobre o trabalho com as crianças.

Capítulo 1

Cenários: o que se propõe para o professor de educação infantil?

A criação de um contexto para o entendimento de quem são os professores de educação infantil do município de São Paulo e o que dizem sobre seu trabalho foi necessária para que fosse possível identificar relações entre a visão oficial sobre professores e quem são eles, de fato. Apresento, neste capítulo, um mapeamento do que se propõe para esses profissionais e o que lhes foi exigido para assumirem esse cargo, tanto do ponto de vista legal, quanto dos registros que os órgãos públicos dispõem sobre eles, procurando reconstruir, um pouco, essa trajetória e posteriormente compreender, com outros dados, as representações que apresentam sobre si mesmos e sua função.

Assim sendo, neste capítulo são dispostas informações sobre a regulamentação sobre esses profissionais e os cenários que estiveram presentes para seu surgimento.

1. 1. A legislação e a educação infantil

Na década de 1960 surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, com ela, foram apresentados, para todo o país, alguns pontos relevantes.

Nessa Lei, de 1961, no Título VI que aborda a Educação de Grau Primário, no Capítulo I, intitulado Da Educação Pré-Primária, há dois artigos que caracterizam, mesmo sem muitos detalhes, a educação para essa faixa etária. São eles:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em

cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1962)

A lei segue caracterizando as outras etapas da escolarização. Quando chega ao Capítulo IV – Da formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio – encontra-se, logo no primeiro artigo (Art. 52), o Ensino Normal como exigência para “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.” Depois disso, a educação infantil e os professores que nela deveriam atuar não são mais citados nesse documento legal (BRASIL, 1962).

Essa década que enfrentou a ditadura militar também viu ampliar a necessidade do atendimento das crianças e adolescentes para a escolarização e regulamentar o atendimento para a Educação Infantil.

Na década de 1970 ocorreram modificações na formação dos professores para as séries iniciais e educação infantil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. Graus, em 1971. Segundo essa legislação a formação dos professores passaria a ser feita em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e não mais nos Cursos Normais. (BOYNARD, GARCIA e ROBERT, 1972)

Essa lei tratou detalhadamente do ensino de 1º. Grau – oito anos – e de 2º. Grau. Quanto à educação anterior ao início do 1º. Grau (aos sete anos) há apenas um parágrafo no Art. 18 que diz:

§ 2º. – Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (BOYNARD, GARCIA, ROBERT. p.34)

E os sistemas cuidaram, pois, como exemplo, já em 1979, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicava o documento “Sugestão para a Programação Específica por Estágio” (SÃO PAULO, 1979) no qual há uma descrição das condições de formação do professor de educação infantil:

Ao se elaborar a ‘Programação Específica por Estágio’, verificou-se a importância da atenção especial a ser dada a todo conteúdo que favoreça o harmonioso desenvolvimento do pré-escolar em seus aspectos: físico, psicológico e social.

Todo professor de educação infantil deve conhecer, muito bem, as características desses aspectos, assim com as peculiaridades de cada fase evolutiva para melhor adequação e dosagem dos conteúdos, que deverão ser correlacionados vertical (por estágio) e horizontalmente (por atividade).

Os conteúdos, também, deverão ser dosados cuidadosamente no que se refere à quantidade e a profundidade.

Assim sendo, considerou-se a flexibilidade desta Programação a fim de permitir, a cada professor, efetuarem mudanças, em face das necessidades de seus grupos de educandos.

Não se deve esquecer que o desenvolvimento das atividades deve caminhar de tal forma que se explore, de início, o concreto, para se chegar ao abstrato, posteriormente, seguindo a linha do desenvolvimento cognitivo da criança. (SÃO PAULO, 1979)

Com a expansão, entretanto, sabe-se que isso não ocorreu, pois até a década de 1990 e início de 2000 ainda possuíamos grande contingente atuando sem a formação suposta da regulamentação acima, conforme será exposto adiante.

A década de 1980 foi marcada por movimentos que lutavam por uma mudança de concepção no serviço oferecido às crianças pequenas, já que estava em vigor um modelo assistencialista, em particular porque era procurado por famílias de baixa renda, cujas mães trabalhavam fora de casa. Tal luta culminou na promulgação da Constituição de 1988 e, a partir de então, na elaboração de leis que hoje garantem o direito social da

criança à educação e saúde: a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (8.069/90), a Lei sobre o Sistema Único de Saúde – SUS (8.080/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9.394/96 (CURY, 2004).

A Constituição de 1988 foi um marco para a Educação Infantil em seu percurso político: a escola passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. A LDB assegura o dever do Estado e o direito da criança à educação e, mais do que isso, deu um salto enorme ao considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (Art. 29, CURY, 2004). Tal mudança tornou necessária uma revisão nas concepções que vigoravam, até aquele momento, nas creches e na natureza do atendimento, que se orientava predominantemente para satisfazer as necessidades físicas das crianças. De acordo com Ferraz (2003, p. 3), “ter a creche no sistema de ensino passou a implicar [...] que ela deveria elaborar uma proposta pedagógica, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar.” Segundo Oliveira (*apud* FERRAZ, 2003, p.3), o padrão de qualidade que a creche deveria obedecer passou a envolver critérios pedagógicos de desenvolvimento.

No município de São Paulo, por exemplo, em 1993, as Portarias no. 70 e no. 71 (SÃO PAULO, 1993) propunham Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município e Normas Básicas para o seu funcionamento, sendo que os profissionais que trabalhavam como educadores, chamados ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), não eram considerados nem professores, nem pajsens, cabendo-lhes a dupla tarefa de atender as necessidades físicas das crianças (comer, dormir, ficar limpo) e educar (atividades ditas pedagógicas). A partir de 1994 o 2º. grau completo passou a ser exigido para o ingresso na função de ADI.

O processo de mudanças desencadeado com a LDB teve dupla decorrência no cenário da educação infantil do país. A primeira delas foi a busca pela mudança na natureza do atendimento oferecido nas creches:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (CURY, 2004)

Sendo a creche vista como instituição educativa e integrante do sistema de ensino, o profissional que nela atua passou a necessitar de uma formação adequada para cumprir sua função de complementar o papel educativo das famílias e incorporar uma intenção pedagógica em seu trabalho. Ou seja, novas atribuições foram designadas a este profissional, que, desde então, passou a ser denominado de professor.

A segunda decorrência, portanto, como consequência da primeira, foi a busca de adequação da formação mínima exigida para os profissionais responsáveis pelo acompanhamento das crianças e, em 1996, com a LDB, novas funções lhes foram atribuídas, e para o exercício da função passou a ser exigida a habilitação em magistério em nível médio ou superior. Em São Paulo, para os ADIs já em atividade, a formação em serviço passou a ser o recurso para que continuassem trabalhando em creches.

Após a LDB, um novo debate se iniciou e envolveu questões a respeito de como formar esses profissionais para o trabalho de cunho educativo nas instituições de educação infantil. A formação é vista como necessidade e condição para que se instaure nas creches uma proposta educacional. Nesta perspectiva, uma exigência legal poderia, e vem justamente com esta intenção, tornar-se uma oportunidade de melhorar a

qualidade do atendimento oferecido nestas instituições. A partir de 1996, os profissionais que trabalhavam nas creches receberam um prazo de 10 anos para obter a formação exigida para a função de professor. Tal formação passaria a ser um pré-requisito para os futuros professores, enquanto que os que já integravam os quadros de tais equipamentos teriam de concluir cursos de formação em serviço no prazo estipulado. Assim, a LDB desencadeou um processo de mudanças nas creches, pois estipulava que, além de buscar formação para seus educadores, as instituições teriam um prazo de três anos para se organizar segundo os parâmetros instaurados.

A mesma Lei 9394/96 (CURY, 2004) inicia o capítulo no qual caracteriza os profissionais da educação com o Art. 61 que aponta, justamente, para a importância de diferenciar a formação dos professores que lecionam nos diferentes segmentos, em decorrência dos “objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando.” Esta diferenciação havia sido pouca discutida na lei de 1961.

O Art. 62, mesmo deixando margem para distintas interpretações em relação a qual formação, realmente, seria necessária para o exercício do magistério na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, nível superior ou nível médio na modalidade Normal, apresenta avanços se comparada à lei de 1961 e a de 1972 no que diz respeito à caracterização do professor para trabalhar com as crianças pequenas:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (CURY, 2004)

Para garantir essa premissa, apresenta os fundamentos desta formação:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (CURY, 2004)

Na sequência, é atribuído aos Institutos Superiores de Educação a responsabilidade da formação dos professores, em nível superior:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (CURY, 2004)

O Art. 65, de uma forma geral, exige que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” O último artigo encontrado nesse documento sobre o profissional de educação infantil, mesmo este não sendo específico, trata dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (CURY, 2004, p. 48)

Em decorrência dessa lei, tornou-se necessária a regulamentação legal da situação de muitos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil. A falta de preparo e a necessidade de formação para esses profissionais educarem as crianças nas instituições de educação infantil públicas não são grandes novidades. Porém, ao mesmo tempo, é exigido, cada vez mais, dos professores desse segmento, competências e saberes bastante refinados.

Um exemplo que explicita a ciência e preocupação dos órgãos públicos em relação à falta de preparo dos professores de educação infantil aparece em relatório publicado em Brasília. Na data de 17/12/98 o Ministério da Educação e do Desporto – Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica publicou documento que tinha como assunto central as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, no qual aparece uma preocupação grande em relação a quem são estes profissionais:

A presença, nestas instituições de adultos sem qualificação apropriada para o trabalho de cuidado e educação, a ausência de propostas pedagógicas, e alto grau de improvisação e descompromisso com os direitos e necessidades das crianças e suas famílias, exigem atenção e ação responsáveis por parte de secretarias e conselhos de educação, especialmente os municipais. Tudo isso

deve ser feito nos marcos do regime de colaboração, conforme define a Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 1998, p. 13)

A preocupação aparece relacionada não só à formação dos educadores, mas também aos Cursos de Formação de Professores em nível médio, os chamados Cursos Normais, e os de Pedagogia em nível superior. Segundo o mesmo relatório, em ambas as formações não há uma definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 1998, p. 14)

Além disso, os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio lingüística, história, filosofia, sociologia, comunicação ética, política e estética são muito superficialmente trabalhados nos cursos Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças. Daí surgem as tendências que atribuem às didáticas e metodologias de ensino um lugar todo poderoso, como panacéia para o 'ensino de qualidade', derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais. O conhecimento sobre as áreas específicas das ciências humanas, sociais e exatas acopladas às tecnologias, cede lugar para o 'como fazer' das didáticas e metodologias de ensino, que reduzem e deixam de lado o 'por que', 'para que', 'para onde e quando', do cuidado e da educação com a criança pequena. (BRASIL, 1998, p. 15)

Concomitante a essas colocações sobre os educadores e sua formação, no trecho em que o relatório aborda a Proposta Pedagógica das Instituições de educação infantil, o papel dos educadores é apresentado como fundamental para que a criança se desenvolva de forma integral. O diálogo e as interações devem ser o eixo do trabalho com essa faixa etária e os educadores as desenvolvem com envolvimento e compromisso,

em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo a alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998, p. 23)

Questões semelhantes são redigidas no relatório publicado em 16/02/2000, o qual tinha como assunto principal as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil:

c. Todas as instituições de educação infantil, qualquer que seja sua caracterização, terão o prazo até 2007 para ter todos os seus professores com, pelo menos, o curso normal de nível médio. Dentro do mesmo prazo, será também exigida a escolaridade de ensino médio, admitindo-se como mínimo o ensino fundamental, para outros profissionais

d. Para fazer frente a essas exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver imensa mobilização das universidades Públicas e Privadas, Institutos Superiores de educação, escolas Normais de Nível Médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais.

e. Para atender ao disposto no § 4 do Art. 87 das Disposições Transitórias, o Poder Público, as Universidades, Institutos Superiores de Educação e escolas Normais de nível Médio em colaboração com as instituições de educação infantil, deverão estabelecer estratégias para garantir que os professores com habilitação de nível médio possam dispor de alternativas para formação continuada. (BRASIL, 2000, p. 36)

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, assim como muitas outras, tomou uma série de providências para garantir a exigência de formação prevista em lei e, assim, transformar o cargo dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), até então responsáveis pelo atendimento direto das crianças e que não tinham a formação mínima, para Professores de Educação Infantil (PDI), cargo criado pela lei no. 13574/2003. A deliberação no. 01/99 – Prefeitura do Município de São Paulo – Conselho Municipal de Educação delibera, no Art. 31, que após o término da década da educação, em 23 de dezembro de 2007, serão admitidos apenas professores em nível superior ou formados em serviço para atuarem nas instituições de educação infantil públicas e privadas. (SÃO PAULO, 2003)

Sendo assim, os ADIs passaram a ter a oportunidade de terem seus cargos mudados, na medida em que comprovassem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para o provimento do cargo de PDI, no prazo de 6 anos.

Em 14 de junho de 2004, foi publicado o Decreto no. 44846 que definiu as atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, nos termos do artigo 21 da Lei no. 13574, de 12 de maio de 2003. (SÃO PAULO, 2004) São elas:

Art. 1º. São atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil, integrado pela Lei no. 13574, de 12 de maio de 2003, à Classe do Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação – QPE a que se refere a Lei no. 11434, de 12 de novembro de 1993, e alterações:

I – participar, em conjunto com a equipe técnica e a comunidade educativa, da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico;

II – planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, em complementação à ação da família e da comunidade;

III – desenvolver ações educativas que promovam a prevenção e proteção do bem-estar coletivo;

IV – dialogar com os pais ou responsáveis sobre as propostas de trabalho, o desenvolvimento e a avaliação das atividades;

V – responsabilizar-se pelo cuidado, pela observação e pela orientação para que todas as necessidades de saúde, higiene e alimentação sejam cumpridas nas diferentes idades;

VI – organizar os ambientes e materiais utilizados no desenvolvimento das atividades;

VII – organizar e reorganizar os tempos e espaços, de forma a permitir a interação entre as crianças e das crianças com os adultos, favorecendo a autonomia e a manifestação e produção da cultura infantil;

VIII – observar as crianças durante o desenvolvimento das atividades, procedendo ao registro mediante relatórios que constituam avaliação contínua dentro do processo educativo;

IX – respeitar a criança como sujeito do processo educativo, favorecendo seu desenvolvimento em todos os aspectos por meio de situações lúdicas e criativas;

X – participar de cursos, palestras, encontros e outros eventos afins, buscando, em processo de formação permanente, o aprimoramento de seu desenvolvimento profissional e a ampliação de seus conhecimentos;

XI – contribuir com os subsídios de sua formação para a transformação das práticas educativas do Centro de Educação Infantil;

XII – participar das reuniões de equipe mantendo o espírito de cooperação e solidariedade com os funcionários do Centro de Educação infantil, a família e a comunidade.

Art 2º. O desempenho das atribuições dos titulares de cargos de Professores de Desenvolvimento Infantil dar-se-á exclusivamente nos Centros de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação, nos Centros de Convivência Infantil e nos Centros Integrados de Proteção à Criança. (SÃO PAULO, 2004)

1. 2. A formação e os agentes encarregados da educação infantil

Nesse período, muitas prefeituras buscaram parcerias com Ongs, entidades, fundações, centros de estudo, tais como Fundação Vanzolini, Espaço Movimenta (Projeto DICA), Centro de Estudos da Escola da Vila, Escola de Educadores e, com estes, vem dividindo a responsabilidade pela formação em serviço dos educadores de creche, que, por exigência legal, deveriam transformar a natureza de seu trabalho. A dupla decorrência da LDB, citada anteriormente, fez com que os programas de formação continuada ou em serviço atendessem a uma ou duas de suas principais exigências.

Grande parte dos programas procura capacitar os profissionais para o trabalho seguindo um modelo educacional. No entanto a participação nos encontros não garante aos educadores uma certificação legal que lhes dê a possibilidade de mudar de cargo para professores de educação infantil, caso não tenham a formação exigida para tanto. Há programas que, ao mesmo tempo em que apontam outros referenciais para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, conferem ao educador, se este for aprovado, o título exigido para se tornar professor e poder trabalhar em creches. Um exemplo destes programas é o ADI Magistério⁴, Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Normal em Nível Médio, para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuam nos

⁴ Programa já citado nas pesquisas de: FREITAS (2005); OLIVEIRA (2006).

Centros de Educação Infantil.

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini iniciou o Programa ADI Magistério. Este programa ofereceu aos ADIs que só tinham o ensino fundamental a formação mínima exigida para o trabalho nas instituições de educação infantil, Normal em nível médio. O curso duraria dois anos. Em 2004 iniciou-se a Fase II do programa, destinada aos ADIs que não tinham o ensino médio na modalidade Normal. Esta fase teria a duração de um ano.

Para participar em ambas as fases do programa, bastava que os ADIs apresentassem os seguintes documentos: Documento de Identidade (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF), título de eleitor com comprovante de votação na última eleição, comprovante de exercício emitido pela direção do Centro de Educação Infantil de origem do ADI, número do Registro de Funcionário (RF) e certificado de conclusão do ensino fundamental (Fase I) ou do ensino médio (Fase II). Ao término do curso, os ADIs poderiam transformar seu cargo para Professores de Desenvolvimento Infantil (PDI), tendo o compromisso de assumirem as novas atribuições deste. Este programa de formação foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo entre setembro de 2002 e dezembro de 2004 e gerenciado pela Fundação Vanzolini. Outro exemplo destes programas é o PROINFANTIL, iniciado em julho de 2005, que oferece a mesma formação que o ADI Magistério, Normal em Nível Médio, sendo uma iniciativa do governo federal (Ministério da Educação). Para que seja efetivado o governo federal realiza parcerias com governos estaduais e municipais dos Estados interessados em garantir a formação de seus educadores de educação infantil.

Como uma das ações para o Programa ADI Magistério, em São Paulo, a Fundação Vanzolini apresentou à Secretaria Municipal de Educação um relatório⁵ que tinha o objetivo de fornecer informações sobre o perfil de entrada dos participantes, primeiramente na fase I. Depois da resposta aos questionários apresentada pelos ADIs inscritos, a equipe dessa Fundação obteve um conjunto de informações que permitiu definir o perfil de entrada do aluno/ADI no Programa. O questionário foi coletado pelo professor de Matemática na segunda semana de atividades do Programa e atingiu o universo dos alunos presentes naquele momento. Segundo informações dadas pela Secretaria Municipal de Educação, esse público estava distante de atividades de leitura e escrita há muito tempo e não dispunha de habilidades de informática. Devido a isso, optou-se por utilizar um documento impresso que deveria ser preenchido pessoalmente. Foram recebidos 669 questionários, o que representava 69,18% do total de alunos matriculados.

Na documentação obtida para análise verifica-se predominância do sexo feminino com apenas um aluno/ADI do sexo masculino. A alta concentração de alunos/ADIs de idade entre 40 e 55 anos, chama a atenção, podendo estar vinculada ao período, década de 1980, em que ocorreu a ampliação do número de creches na capital, ainda vinculadas a órgãos de assistência social. Dos 669 ADIs que preencheram o questionário, 406 nasceram no estado de São Paulo, sendo que 273, nasceram na capital. Os estados de origem mais citados, depois de São Paulo, são Minas Gerais e Bahia. “Neste conjunto de ADIs há representantes de quase todos os estados brasileiros e diferentemente do que se supunha, a maioria não é proveniente da região nordeste.” (SÃO PAULO, 2002, p. 9)

⁵ Relatório 5 do PEC ADI (SÃO PAULO. FCAV 718/2002) – Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Normal em nível médio, para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuam nos Centros de Educação Infantil: ADI – Magistério.

420 ADIs eram casadas ou viviam com um companheiro. Segundo o texto do relatório, esse aspecto pode ser favorável a uma vida mais equilibrada do ponto de vista da estrutura familiar. 249 viviam sozinhas, predominando a condição divorciada/separada. 638 ADIs possuíam filhos, entre 1 e 6, sendo que 388 tinham 2 ou 3 filhos e um número pequeno tinha mais que 3 filhos. A respeito deste assunto, o texto do relatório apresenta que:

A condição da maternidade pode influenciar o desempenho profissional dos ADIs, enquanto referência para o trato com a criança pequena. Assim, a formação profissional deve atuar no sentido de distinguir as abordagens, sem naturalmente deixar de incorporar os saberes que a maternidade traz a toda mulher. (SÃO PAULO, 2002, p. 10)

Nesse grupo de ADIs, a maioria (333) pertencia a um grupo social em que o homem ainda era o chefe da família, embora o número de mulheres chefe de família fosse expressivo: 283. O nível de escolaridade do chefe de família concentrava-se no ensino fundamental (246), com apenas 69 formados no ensino médio.

A grande maioria do grupo, segundo os dados do questionário, teve uma boa trajetória escolar, muitos deles não foram reprovados nenhuma vez ou foram reprovados até duas vezes. De maneira geral, esses ADIs entraram na escola em condições adequadas (1ª. série com 6 e 7 anos), havendo conformação na relação idade/série. Boa parte do grupo parou de estudar para trabalhar ou por motivos relacionados ao contexto familiar (casamento, filhos e oposição da família à continuidade dos estudos). 50% começaram a trabalhar entre os 11 e 15 anos, 20% entre 16 e 20 anos e 15% começaram a trabalhar ainda crianças, com menos de 10 anos.

O tempo de serviço da maior parte do grupo estava entre 11 e 25 anos. “Relacionando esse dado com as demais informações obtidas, pode-se supor que, uma

vez concluído o ensino fundamental, essas pessoas passaram a se dedicar ao trabalho ingressando no serviço público, conciliando, dessa forma, família e trabalho” (SÃO APULO, 2002, p.20)

Muitos ADIs (89%) declararam já ter trabalhado em outras áreas, 25% com atividades administrativas, 25% com serviços domésticos e o restante na área de saúde.

A partir deste dado, o relatório conclui:

Mais uma inferência confirma-se com esse dado: harmonizar trabalho com uma atividade aprovada pela família influenciou a decisão do aluno/ADI em trabalhar com educação. Como dito anteriormente, esse trabalho é considerado uma atribuição feminina, sobretudo quando se trata de crianças pequenas. Assim, amigos e familiares acabam vendo com simpatia uma atividade que envolva crianças, e aprovando a decisão do ADI. Isso também se confirma pelo grande número de pessoas que associam gostar de crianças (atributo materno) ao trabalho profissional/educacional. (SÃO PAULO, 2002, p. 9)

Por volta de 40% (265 pessoas) do grupo consideravam a atividade religiosa muito importante, indicando a igreja ou culto como a atividade que realizavam com maior frequência. 188 ADIs indicaram passeios a locais públicos (praças, parques e shoppings) como algo que fazem no tempo livre, 56 declararam frequentar cinemas, teatros e bailes, 14 praticavam esporte e 30 dedicavam-se a atividades comunitárias, políticas, sindicais. Com respeito as atividades de lazer e entretenimento, 42% disseram ler livros e revistas, 14% se dedicavam a trabalhos manuais e 16% não indicaram nada ou não responderam essa questão. 35% dedicavam-se a música, ouvindo ou tocando algum instrumento, provavelmente nos cultos e igrejas. 52% assistiam TV por até cinco horas por semana. “Analisando em conjunto as duas questões, chama a atenção a predominância das atividades em que o lazer tem um lugar de destaque, enquanto as atividades culturais são menos frequentes. (...) É possível afirmar que a TV ainda é

grande fonte de entretenimento para a grande maioria das famílias com este perfil social” (SÃO PAULO, 2002, p. 27/28)

Com o término da Fase I do Programa ADI Magistério, foi publicada a Portaria no. 8983 de 29 de dezembro de 2003 a qual resolveu como deveria ocorrer a transformação do cargo de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil para Professores de Desenvolvimento Infantil, de Pedagogo em Coordenador Pedagógico e de Diretor de Equipamento Social para Diretor de Escola.

§ 3º. No ato da formalização da opção o servidor deverá apresentar cópias reprográficas acompanhadas dos originais, que serão devolvidos após conferência, do último demonstrativo de pagamento, do documento de identidade (RG), do diploma registrado e do histórico escolar da habilitação específica exigida para provimento do cargo, na seguinte conformidade:

a) Para o cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil – Habilitação Específica para o Magistério com aprofundamento na Educação Infantil ou o atual curso Normal (de nível médio) ou licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para o Magistério na Educação Infantil. (SÃO PAULO, 2003)

No início de 2004, foi iniciado o ADI Magistério - Fase II destinado àqueles que concluíram o ensino médio, sem a modalidade Normal e que, portanto, não puderam participar da Fase I do programa. Esta fase duraria 1 ano. Foram abertas vagas para atender todas as necessidades e, para participar, os candidatos tinham que ser efetivos ou admitidos estáveis, ter o ensino médio completo e estar atuando junto às crianças no CEI. Foram inscritos 3171 candidatos. (SÃO PAULO, 2003)

No início da Fase II do programa, também, foi feito um relatório (SÃO PAULO, 2004) para apresentar o perfil de entrada dos participantes. Os dados obtidos são muito semelhantes aos apresentados no relatório da Fase I, ou seja, o fato dos inscritos na Fase II terem feito o ensino médio parece não interferir no perfil dos ADIs.

A predominância do sexo feminino permanece no grupo de inscritos na Fase II. 68% possuía idade entre 36 e 50 anos. 65% eram naturais da capital. 60% eram casadas ou moravam com companheiro. 87% tinham filhos, sendo que 50% com um ou dois filhos. 42,6% dos ADIs eram chefes de família e 48% dividiam a responsabilidade com o(a) esposo(a). 10% dos ADIs cursaram o ensino superior ou já concluíram. 81,3% ingressaram na 1ª. série entre os 6 e 7 anos, média adequada para população dessa faixa etária. 80% do grupo interromperam os estudos em um determinado momento, sendo que o motivo mais citado foi o trabalho: 39,2%. A grande maioria deste grupo começou a trabalhar cedo, 70% começaram a trabalhar antes dos 17 anos e mais de 90% antes do 20 anos.

Mais de 20% trabalhavam com educação infantil há mais de 20 anos e 13% há menos de 10 anos. Ser ADI era uma ocupação única para mais de 94% dos inscritos no programa. Assim como no grupo que participou da Fase I, assistir TV era a atividade de lazer mais citada e as atividades religiosas como principal atividade social.

Com toda essa informação e todo o investimento feito na formação dos professores do ponto de vista da realidade parece, ainda, não haver o resultado esperado. A necessidade e relevância dos saberes profissionais contemplados nos programas de formação parecem não ser reconhecidos pelos educadores com o mesmo valor e significado que são consideradas pelos profissionais envolvidos na concepção desses programas como fundamentais para que se alcance um atendimento de qualidade para a primeira infância. Outro aspecto que parece estar presente nessas situações é o aprimoramento profissional não ter força para combater e ultrapassar as condições de trabalho encontradas nas instituições de educação infantil.

Diante disso é que se realizou esta pesquisa: para aprofundar análises sobre a realidade após alguns anos passados. É o que se apresenta a seguir.

Capítulo 2

Origens e formação dos professores

Neste capítulo estão expostos os dados relativos à caracterização geral da amostra para introduzir as origens familiares, portanto formação na família e aspectos da formação legalmente exigida para o exercício da profissão de professor de educação infantil.

2. 1. Caracterização inicial da amostra

A rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo está dividida entre Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Os CEIs são as antigas creches que começaram atendendo crianças de 0 a 6 anos em período integral e as EMEIs as antigas pré-escolas que sempre atenderam meio-período. As creches nasceram ligadas a órgãos da assistência social e as pré-escolas a órgãos da educação. Hoje em dia, a partir de todas as mudanças que ocorreram relacionadas a este segmento (FREITAS, 2005; FERRAZ, 2003), ambas estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação devendo oferecer o mesmo tipo de atendimento. Não é mais somente o período de atendimento que diferencia estas duas instituições, mas também a faixa etária que atendem. Sendo assim, os CEIs atendem as crianças de 0 a 3 anos em período integral e as EMEIs as crianças de 4 a 5 anos em meio-período. Desta forma está organizada a rede direta, ou seja, as instituições que são mantidas, exclusivamente, pela prefeitura, nas quais atuam funcionários públicos. Paralela a esta rede, existe a rede de creches conveniadas, ou seja, instituições com origens variadas (religiosas, comunitárias) que estabelecem um convênio com a prefeitura dividindo com esta a responsabilidade da gestão de uma ou mais instituições que atendem crianças de 0 a 5

anos em período integral. Nessa divisão, fica sob a responsabilidade das instituições a contratação dos funcionários, incluindo a dos educadores.

A pesquisa foi realizada com os professores de educação infantil que atuavam nessa rede municipal da cidade de São Paulo, em 2007. Minha participação em um projeto de formação, ao longo de 2007, para os coordenadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) facilitou o acesso aos professores das diferentes regiões da cidade, mesmo que por meio de outros formadores que atuam no mesmo projeto. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, hoje, a rede de atendimento a crianças pequenas em relação a seus equipamentos e profissionais, configura-se da seguinte forma:

Tabela 2 - Unidades de educação infantil na cidade de São Paulo 2007

UNIDADES	No.
Centros de Educação Infantil Diretos (CEIs)	335
Centros de Educação Infantil Conveniados (CEIs)	617
Centro de Educação Indígena	3
Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs)	468
Total	1423

Fonte: Equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de São Paulo.

Verifica-se, por esses dados da Tabela 2, que havia um grande contingente de instituições cuidando das crianças pequenas na cidade de São Paulo nesse ano.

Tabela 3 - Profissionais atuantes na rede de educação infantil em 2007

PROFISSIONAIS	N
Coordenadores Pedagógicos	800
Professores da rede direta	11.329
Professores da rede conveniada	8.672
Total	20.800

Fonte: Equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de São Paulo.

*aproximado

Frente a esses dados que revelam a existência de um número maior de professores de educação infantil atuando na rede direta e a possibilidade que tinha de obter informações a respeito dos profissionais que atuam nos CEIs diretos e EMEIs, optei por realizar o estudo com os professores da rede direta que também são totalmente públicas.

Por ser uma pesquisa que teve o objetivo de investigar quem eram os professores de educação infantil e estabelecer relações com o modo como se manifestavam sobre sua atuação com as crianças e como aproveitavam os programas de formação que lhes eram oferecidos, tem um caráter quantitativo, ou seja, as relações serão estabelecidas a partir da reincidência das mesmas respostas ou respostas semelhantes embora não se abandone análises qualitativas das mesmas apontando nuances.

Por se tratar de um grupo composto por 11.329 sujeitos, como indica Tabela 3,

minha intenção inicial era a de utilizar 500 questionários (ANEXO I)⁶, de modo que tivesse uma amostra que oferecesse resultados que pudessem ser indicadores relevantes sobre os professores de educação infantil da rede direta do município de São Paulo e de como esses dados se relacionam com suas experiências de formação e em sua atuação profissional. O questionário foi respondido, num primeiro momento, por um pequeno grupo para se verificar a adequação da formulação das questões e o tempo necessário para o preenchimento. Algumas poucas alterações foram feitas, como trocar a palavra profissão por trabalho, uma vez que, ocupações como jardineiro e feirante, não estavam sendo reconhecidas como tal. Dos 500 questionários distribuídos voltaram às minhas mãos, devidamente preenchidos, apenas 151, estando estes distribuídos entre as regiões leste, sul e central. Não foram observadas características marcantes nos questionários do ponto de vista das regiões de origem. A coleta de dados aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2007.

Para ter acesso aos dados pretendidos o questionário foi dividido em três partes: a primeira trazia questões sobre a origem social e econômica e práticas culturais dos sujeitos; a segunda, questões relativas à manifestação dos sujeitos sobre programas de formação dos quais já participaram e a terceira eram questões relacionadas a como eles se manifestavam sobre alguns aspectos de seu trabalho cotidiano com as crianças. O questionário era composto por questões abertas e fechadas, sendo as fechadas dedicadas a levantar dados a respeito das informações pessoais, situação na infância, informações da família, trajetória escolar e hábitos culturais; e as abertas destinadas a levantar informações sobre a formação inicial e continuada e trabalho docente. As respostas às questões abertas foram analisadas e criadas formas de agrupamento.

⁶ Esse questionário foi feito tendo como referência o usado na pesquisa de BIANCHINI (2005).

Dos 151 respondentes apenas 2 eram homens e a imensa maioria mulheres (148) e houve ausência de resposta em um questionário.

Não é de surpreender que a grande maioria dos professores de educação infantil seja composta por mulheres, sendo esta uma profissão predominantemente feminina, especialmente, quando se trata de professores que atuam com crianças pequenas. Chama a atenção que 38% destas mulheres, sendo este o maior percentual, tenham idade entre 40 e 49 anos, conforme Tabela 4. Podemos inferir que, num determinado momento histórico, ser professora de educação infantil mostrou-se como um trabalho possível para muitas mulheres, deixando de ser para as gerações seguintes. Do total da amostra, 13% têm menos de 30 anos e 18% entre 30 e 39 anos.

Tabela 4 – Idade dos professores

IDADE	N	%
Antes dos 30 anos	20	13
30 a 39 anos	27	18
40 a 49 anos	58	39
50 a 60 anos	23	15
mais de 60 anos	2	1
sem resposta	21	14
TOTAL	151	100

Conforme se verifica na Tabela 4 é possível apontar muitos anos de trabalho, indicativo de práticas sedimentadas de trabalho com crianças sem a formação exigida pela legislação. Quando se somam as linhas dos professores com 40 a 60 anos de idade verifica-se que havia mais de 50% com mais idade do que as jovens e, portanto, interessante aventar que seria passível de maior dificuldade em alterar disposições já instaladas em seus habitus.

A grande maioria dos professores que responderam o questionário era paulista, 77% nasceram no estado de São Paulo, sendo o restante de outros estados como: Minas Gerais, Bahia, Ceará, Paraná, Mato Grosso, Pernambuco, Alagoas, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Não havia predominância de professores originados de alguma região específica do país. Hoje, residentes da cidade, 83% moram na grande São Paulo, sendo 79% proprietárias de sua casa, onde 68% delas moram com filhos e/ou marido. São casas compostas por um banheiro, (43%), e 91% com dois quartos ou mais. 69% dessas professoras eram casadas, 20% solteiras, 9% divorciadas e 2% viúvas. 74% tinham filhos, sendo que 25% com mais de três filhos, 27%, apenas, um e 48% dois. Ressalte-se que 56% das professoras optaram por colocar seus filhos para estudar na rede privada.

Em relação à religião, 58% são católicas, 17% evangélicas, 12% espíritas e o restante outras (testemunha de Jeová, cristã, budista). 47% frequenta cultos semanalmente, 39% esporadicamente e 14% mensalmente ou não respondeu. Obter informações a respeito da religião das professoras e, também, da frequência com que participavam de cultos tinha a intenção de verificar se a opção religiosa delas interferia em sua vida e em suas práticas. Sabemos que conforme a religião certas práticas e

comportamentos das crianças podem ser compreendidos e aceitos, e outros não. Muitas vezes, as professoras podem agir de acordo com seus princípios religiosos, por exemplo, exigindo que as crianças rezem antes das refeições, e não de acordo com princípios educacionais. Outro ponto a ser investigado com este dado é em relação à prática de leitura desses profissionais, considerando que a leitura religiosa pode ser mais frequente e assídua que a leitura profissional. Neste sentido, a prática de leitura pode ser regular, porém, prioritariamente, de textos religiosos.

Essas professoras casadas tinham maridos ou companheiros com profissões designadas como: profissionais liberais (19) – professor, advogado, arquiteto -, empresários (8) – não há especificação do tipo de empresa -, funcionários públicos (1) e os demais apenas como “empregados” (55) – farmacêutico, conferente, gerente de gráfica, gerente de restaurante, manobrista, técnico administrativo, torneiro mecânico, vendedor, tesoureiro, zelador, engenheiro, bancário, segurança, gerente de loja, supervisor na área de elétrica, metroviário, operador de forno, auxiliar administrativo, escriturário, representante comercial, operador de máquinas, motorista, técnico de enfermagem - ou “autônomos” (14) – contador, taxista, analista de suporte, promotor de vendas, mecânico, ferramenteiro, analista de sistemas, vigia, comerciário, agente de proteção, serralheiro, promotor de eventos, encarregado de obras. Como se pode perceber pela análise, as nuances são muitas, tem desde vigia até funções mais exigentes quanto aos capitais como, por exemplo, promotor de eventos ou analista de suporte. 46% dos maridos estavam na mesma profissão entre 10 e 20 anos e 48% tinham o ensino superior completo. Tais informações reforçam a idéia da estabilidade que eles parecem ter no trabalho. De todo modo, muitos deviam ser trabalhadores em funções com alguma especialização, de fato, diante dos dados das Tabelas 5 e 6 que trazem os

indicadores de salário, principalmente se verificarmos quantos se referiram à faixa entre 4 a mais de 10 salários: cerca de 130 dos respondentes.

Tabela 5 – Renda Familiar

SALÁRIOS MÍNIMOS	N	%
1 a 3	05	3
4 a 7	56	37
7 a 10	34	23
mais de 10	41	27
sem resposta	15	10
TOTAL	151	100

Analisando-se os dados das Tabelas 5 e 6 verifica-se que há maior incidência da faixa de 4 a 10 salários mínimos mas, também, altíssima a incidência de três pessoas na família trabalhando o que permite, inclusive, cerca de frequência de 41 pessoas respondendo por mais de 10 salários mínimos. Certamente tais dados se relacionam com os anteriores sobre ocupação e boa parte dos maridos com formação superior e vários anos de trabalho além de serem pessoas mais velhas. De todo modo, há que se levar em consideração a presença da categoria sem resposta que em ambos os casos poderia alterar esse resultado.

Tabela 6 – Número de pessoas que contribuem com a renda familiar

PESSOAS	N	%
Uma	11	7
Duas	0	0
Três	104	69
mais de três	23	15
sem resposta	13	9
TOTAL	151	100

Os dados da Tabela 7 permitem verificar a alta incidência de alguns bens de consumo (TV, rádio, DVD, carro, máquina de lavar roupa, computador com internet) e outras com menor incidência. Essas informações associadas às descritas acima, me fazem pensar que, de um modo geral, as professoras faziam parte de uma classe média baixa, com uma vida financeira relativamente estável e que lhes possibilitava ter acesso a bens de consumo, alguns essenciais a quem trabalha fora de casa.

Tabela 7 – Bens de consumo da família

BENS DE CONSUMO	N
Televisão	149
Rádio	144
Dvd	141
Carro	125
máquina de lavar roupa	139
Computador com internet	120
Empregada doméstica	47
convênio saúde	96
título de clube	50
sem resposta	2

2. 2. Origens e Formação

Neste item estão dados de origens dos professores e sua formação tanto na família quanto a escolar, ou seja, interligando dois aspectos muito relevantes para identificação de disposições dos professores na constituição de seus habitus.

2. 2. 1. Origens

Inicialmente estão dados relativos à família de origem dos professores. Vale destacar que esta foi a parte do questionário que apresentou o maior número de questões em branco, demonstrando a falta de informações dos professores sobre quem eram seus familiares, do ponto de vista de suas trajetórias escolares e profissionais. Ou, então, o desejo de não revelá-las.

Em relação ao trabalho do pai dos professores, 38% eram empregados (operário, enfermeiro, supervisor escolar, policial, motorista, ajudante geral, metalúrgico, professor, vendedor, cobrador de ônibus, vigia, cozinheiro, balconista, porteiro, lavrador); 27% autônomos (carpinteiro, tapeceiro, corretor de imóveis, sapateiro, mestre de obras, taxista, ourives, alfaiate, modelista de calçados, eletricitista, pedreiro, agricultor, serralheiro, marceneiro, analista de sistemas, pescador, escritor, encanador, funileiro); 13% empresários (contador, fazendeiro, comerciante); 16% outras ocupações (profissionais liberais – advogado, dentista -; funcionários públicos – oficial de justiça -; aposentados) e 6% não responderam. 64% deles tiveram o mesmo trabalho por mais de 20 anos; 15% de 10 a 20 anos; 2% até 10 anos e 20% deixaram esta pergunta sem resposta.

Já as mães dos professores, 55% eram donas de casa, 2% empresárias (cabeleireira), 4% funcionárias públicas (ADI, servente, agente escolar), 18% empregadas (enfermeira, copeira, diretora de escola, professora, doméstica, auxiliar de limpeza, digitadora, cozinheira, tecelã), 14% autônoma (costureira, feirante, diarista, vendedora) e 7% eram aposentadas ou não responderam essa questão. 34% delas tiveram o mesmo trabalho por mais de 20 anos, 21% de 10 a 20 anos, 1% de 0 a 10 anos

e 44% não responderam esta questão.

Analisando-se esse conjunto de informações salta aos olhos o indicador de muitas ocupações sem especialização tanto para pais como para mães, mesmo quando se analisa cada agrupamento e encontra-se algumas com certa especialização.

Alguns pontos, entretanto, merecem outras análises. Cotejando-se os dados de pais com os das mães obtém-se o dado de que o número de mães trabalhadoras fora do lar é bem alto, porém é menor do que o dos homens com ocupações referidas similares aos dos homens; não há referência nos homens, nem nas mulheres, quanto à função docente, de cuidado com crianças ou relacionado a atividades culturais.

Quanto à escolaridade dos pais, os dados foram agrupados na Tabela 8 onde se verifica a equivalência dos totais das mães que completaram seus graus e as que não completaram, ou seja, há um grande contingente que iniciou seus estudos e não os completou.

Ainda é possível verificar a incidência alta de pais na mesma situação principalmente no nível do 1º. Grau. De modo geral a escolaridade dos pais fica bem baixa. É possível compreender tal situação se analisarmos esses dados na relação com as idades de boa parte das professoras, pois na época de escolarização de seus pais certamente a escola não se encontrava tão disponível, ou seja, estavam em idade escolar por volta das décadas de 1940 ou 1950. Verifica-se, assim, a situação descrita por Bourdieu (1998) ao conceituar os três estados do capital cultural. Diz ele que o “mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos [é], a saber, a transmissão doméstica do capital cultural” (p. 73) no âmbito do qual se encontra o escolar, que boa parte dos pais não possui, ou possui de modo incompleto.

Tabela 8 – Escolaridade de pais e mães

ESCOLARIDADE	PAIS		MÃES	
	incompleto	completo	Incompleto	completo
1º. Grau	62	40	64	26
2º. Grau	0	18	1	33
Ensino superior	1	14	1	10
sem resposta	0	16	0	16
TOTAL	63	88	66	85

O número de respostas à questão se os pais ficaram retidos ao longo da escolaridade obteve, praticamente, o mesmo número de não respostas, por essa razão, acaba sendo uma informação pouco elucidativa. No entanto, comprova a hipótese acima de que as professoras possuem poucas informações das trajetórias escolares de seus familiares mais próximos ou não querem informar, mas a Tabela 8 já dá mostras de trajetórias interrompidas. Tanto os pais quanto as mães das professoras, em sua maioria, estudaram na escola pública e na mesma cidade em que moravam. 80% dos pais passaram pelo ensino público e 71% o fizeram em sua cidade; 77% das mães cursaram a escola pública e 72% na cidade onde moravam.

Do grupo de pais que completaram o ensino superior – 14 pais e 10 mães – sete pessoas citaram o nome da universidade, mas não especificaram o curso feito: USP, São

Judas (2), Brás Cubas, UNICID (2) e Araras. Entre os cursos apontados estão: Pedagogia (7), Ciências Biológicas (1), Direito (2), Administração (3), Ciências Contábeis (3) e Filosofia (1). Quando questionados se seus pais gostariam de ter feito outro curso, aparecem: Direito (2), Agronomia (1), Engenharia (1), Matemática (1), Biologia (1), História (1) e Psicologia (3). Dos pais que não fizeram faculdade e gostariam de ter feito, os cursos apontados são: Psicologia (2), Enfermagem (6), Pedagogia (11), História, Matemática, Ciências Sociais, Turismo, Engenharia, Medicina, Artes, Odontologia (2), Direito, Agronomia, Administração, Moda e Química (2). A falta de dinheiro é sempre o motivo mais citado pelas professoras por seus pais não terem cursado o ensino superior que gostariam, seja na primeira ou segunda faculdade.

É possível imaginar a incidência de perguntas não respondidas na parte do questionário que tinha o intuito de levantar dados a respeito dos avós das professoras, se tomarmos como base a falta de informações sobre os pais. Sobre os avôs, 126 respostas à pergunta sobre a ocupação destes estavam em branco, 204 respostas em branco para pergunta sobre quanto tempo trabalharam na mesma ocupação e 193 respostas em branco sobre a escolaridade dos avôs. Sobre as avós, 114 respostas em branco para trabalho das avós, 235 respostas em branco para tempo que as avós trabalharam com essa ocupação e 180 respostas em branco para a escolaridade das avós.

Exclusivamente na questão sobre a ocupação dos avós o número de respostas é maior que o número de não respostas, embora o número de questionários não respondidos ainda seja alto (Tabela 9). É possível notar uma tendência no trabalho dos avós, dentre os questionários respondidos. 41% dos avôs paternos eram autônomos,

assim como, 43% dos avôs maternos. 46% dos avôs paternos eram empregados, assim como, 45% dos avôs maternos. As avós, em sua maioria eram donas de casa, 67% das paternas e 66% das maternas.

Verifica-se pela análise dos dados da Tabela 9 que o grupo social ao qual pertence a maioria dos professores se distribui por ocupações similares com trabalhos semi-especializados em sua maioria pois nos dois agrupamentos mais frequentes há variação no tipo de trabalho mas são ocupações pouco exigentes quanto ao preparo para exercê-las.

Destaque merece ser dado ao número de “não resposta”. Esse tipo de situação remete a considerações de Saint Martin (2002) sobre jovens aristocratas que em sua educação familiar adquirem informações sobre a família, importante patrimônio que constitui capital simbólico algo pouco frequente em outros grupos sociais. Apesar da diferença entre França e Brasil isso é algo não presente nesse grupo social ao qual pertence a maioria dos professores, o que já vem sendo detectado em outras pesquisas (BIANCHINI, 2005; LARA, 2008).

Quando questionadas sobre a situação que viveram na infância, especificamente em relação à classe social que julgam caracterizar suas famílias de origem, 67% aponta média baixa, 18% baixa, 9% média alta, 1% alta e 5% não responderam. Nessa época, 75% moravam em casa própria com sua família de origem. 95% moravam com pais e irmãos (97% moravam com mais de 3 pessoas), o que pode indicar o pertencimento, de grande parte delas, a famílias constituídas de modo mais tradicional, assim como as famílias que as professoras constituíram, atualmente, como mães e mulheres (68% são casadas e moram com filhos e marido).

Tabela 9 – Ocupação dos avós

Trabalho	Avô paterno	Avó paterna	Avô materno	Avó materna
Autônomo (motorista, eletricista, pedreiro, diarista, pintor, serralheiro, costureira, alfaiate, costureiro, técnico de TV, marceneiro, bóia-fria, taxista, feirante, caminhoneiro, dançarina, parteira, sapateiro, tecelã, mecânico, pescador, caxeiro viajante)	35	14	39	19
Empregado (lavrador, doméstica, agricultor, ascensorista, operário, cozinheira, mineiro de carvão, usineiro, graniteiro, vendedor, padeiro, professor, vigia, caseiro, farmacêutico, enfermeiro, administrador rural, torneiro mecânico)	39	10	41	10
Profissional liberal (dentista)	1	0	0	0
Empresário (comerciante, fazendeiro, casa de churros, contador, sitiante, ferro velho, barbeiro)	6	5	8	5
Funcionário público (escrivão, fiscal, militar)	3	0	3	0
do lar	1	58	0	67
sem resposta	66	64	60	50
TOTAL	151	151	151	151

Se for usar como critério a quantidade de cômodos da casa para comparar a situação econômica na infância e a situação em que vivem as professoras, é possível dizer que a situação melhorou quanto ao conforto em relação a banheiros e à quantidade de quartos. Os bens possuídos pelas famílias de origem, se comparados aos bens que as famílias das professoras possuem, também, poderia ser um dado indicador da melhora da situação econômica e social delas, desde a infância, conforme Tabela 10 que repete, para efeito comparativo, os dados da Tabela 7. Entretanto, há que se considerar que o acesso a esses bens, hoje em dia, é bem maior, com todas as possibilidades de crediários oferecidas ao consumidor.

Tabela 10 – Bens possuídos na infância e atualmente

Bens	Família possuía na infância	Família possui atualmente
Televisão	131	149
Rádio	119	144
DVD	56	141
Carro	72	125
máquina de lavar roupa	71	139
Computador com internet	67	120
empregada doméstica	25	47
convênio saúde	30	96
título de clube	35	50

Outro aspecto que poderia indicar se houve mudança da situação vivida na infância para hoje, são os hábitos culturais da família, uma vez que, as condições sociais de divulgação, o estudo e melhor condição financeira deles podem estimular e promover melhor formação cultural e, conseqüentemente, maior acesso a bens culturais.

2. 2. 2. Formação familiar e características atuais

Neste item são descritos e analisados os aspectos relativos à formação familiar e escolar focalizando-se em especial características culturais.

Tabela 11 – Atividades culturais na infância

Atividades	Com a família	Com a escola	Não frequentava
Teatro	19	71	39
Cinema	82	34	32
Museu	31	65	36
Biblioteca	19	88	22
TOTAL	151	258	129

As atividades culturais mais citadas pelas professoras em sua infância foram o cinema e a biblioteca, sendo a primeira com a família e a segunda com a escola. O teatro, embora seja citado como uma atividade presente na experiência escolar é a atividade cultural que o maior número de professores diz não ter frequentado na infância. Em relação ao contato com a leitura, 90% disseram ter tido contato, na

infância, com: literatura infantil (30%), livros em geral (27%), revistas e gibis (23%) e outros - romances, livros de aventura, Bíblia, livros didáticos, jornais – (20%). Deste total citado de contato, 85% disseram que gostavam de ler. As leituras que apareceram como as preferidas são: literatura infantil, romances e revistas/gibis. 59% das professoras não ganhavam livros de presente. O contato com a música era frequente na infância de 94% das professoras. 30% disseram que ouviam todo tipo de música, 28% música popular brasileira, 35% citaram outros estilos (rock, regional, gospel, sertaneja, romântica, infantil e clássica) e 7% não responderam. 64% das professoras não faziam atividades extra curriculares, somente, 36% o faziam. Dentre as atividades mais citadas estão atividades esportivas, em primeiro lugar, e atividades artísticas e musicais, em segundo.

O contato das professoras com atividades culturais, hoje, parece não indicar uma mudança significativa em relação às atividades frequentadas na infância. Neste sentido, o aumento da escolaridade, delas em relação aos familiares, parece não ter promovido um maior acesso aos bens culturais.

Para todas as atividades culturais pesquisadas – cinema, teatro, shows, concertos e museu - , o maior índice está em esporadicamente (a última vez que foram ocorreu entre 1 mês e 6 meses); apenas, na atividade de concerto o “nunca”, vence. Ou seja, não fazem parte do cotidiano dessas professoras tais hábitos culturais. Na questão que perguntava se vão sozinhas a essas atividades, o número de questionários sem resposta é altíssimo. Das respostas dadas, a principal companhia é a família, poucos vão acompanhados de amigos e, uma ou duas professoras, disseram ir sozinhas.

Tabela 12 – Atividades culturais das professoras, hoje, em percentuais

Frequência	Cinema	Teatro	Shows	Concertos	Museu
Frequentemente	9	3	2	0	3
Regularmente	29	11	9	0	12
Esporadicamente	49	64	49	13	59
Nunca	6	15	30	73	20
Sem resposta	7	7	10	14	6

Quando questionadas sobre o último filme que viram no cinema, 38% deixaram a questão em branco. Das que responderam, o gênero mais constante entre os três filmes mais citados são os infantis: Harry Potter, Homem-Aranha e Shrek. Ou seja, a ida ao cinema das professoras é, possivelmente, direcionada a seus filhos, netos ou sobrinhos, e não a elas mesmas. No teatro a situação é a mesma, ou pior, pois 54% não responderam e as peças mais citadas são João e Maria e Saltimbancos. 92% das professoras não sabiam dizer a qual concerto tinham ido pela última vez. Em relação aos shows, 61% não responderam. Os mais citados não são os infantis, mas os sertanejos, como: Chitãozinho e Xororó, Daniel, Leonardo. Sobre a ida aos museus, 52% não responderam e os mais citados são: Museu do Ipiranga, Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca, novamente bem relacionados a saídas com as crianças das famílias ou da escola.

Foram obtidas informações a respeito de outros espaços da cidade frequentados

pelas professoras, como: parques, shoppings, restaurantes e organizações sociais. A Tabela 13 apresenta a frequência com que são visitados.

Tabela 13 – Outros espaços da cidade frequentados pelas professoras, em percentuais

Frequência	Parques	Shopping	Restaurantes	Organizações Sociais
Frequentemente	12	31	34	9
Regularmente	23	29	22	8
Esporadicamente	49	31	34	21
Nunca	8	5	5	42
Sem resposta	8	4	5	20

Não é de surpreender, considerando os dados anteriores, que os shoppings e restaurantes sejam os mais frequentados pelas professoras. Passear no shopping e ir a um restaurante são as únicas atividades que os maiores índices estão “frequentemente” e “regularmente” mantendo um padrão de conduta relacionada a consumo diário ou sobrevivência com certa diversidade. A família continua sendo a companhia mais frequente nestes programas. Entretanto analisando-se as demais categorias de atividades verifica-se que, mesmo essas citadas como as mais frequentes, apresentam baixo índice de frequência pois os percentuais de “esporadicamente” e “nunca” chegam a cerca de 40%. Sobre os hábitos de leitura ou contato com outras mídias (tv, internet, folhetos), a

Tabela 14 apresenta os dados obtidos.

Tabela 14 – Hábitos de leitura e contato com outras mídias, em percentuais

Frequência	Livros	Revistas	Jornais	Outras mídias
Frequentemente	38	38	20	20
Regularmente	24	25	24	10
Esporadicamente	16	16	30	7
Nunca	1	1	6	5
Sem resposta	21	20	20	58

Mesmo com o número alto de perguntas sem resposta para todos os materiais com índices iguais ou maiores que 20%, é possível afirmar que as professoras têm um contato pouco frequente com livros, revistas e jornais, sendo este último o veículo menos lido. Os livros mais citados foram: Bíblia, O Caçador de Pipas, O Código da Vinci, Pais Brilhantes Professores Fascinantes e The Secret. São leituras de cunho religioso, livros de auto-ajuda ou best-sellers. Dentre os títulos citados uma única vez, há uma variedade bastante grande, são 64 títulos. A variedade está também no tipo de livro, há livros de educação tais como História da Educação no Brasil, O Desenvolvimento do Desenho Infantil, Pedagogia da Autonomia; livros de literatura tais como O Crime do Padre Amaro, Quando Nietzsche Chorou, Para o Dia Nascer Feliz, O Perfume, O Pequeno Príncipe, O Mundo de Sofia e Laços de Família e livros de auto-ajuda e romances espíritas tais como: Ninguém é de Ninguém, Senzala, Violetas na

Janela, Você pode curar sua própria vida.

As revistas mais citadas foram: Celebidades / Quem / Caras, Claudia, Época, Escola, Nova e Veja. São revistas femininas, de educação ou de assuntos variados, mas que trazem uma visão menos crítica dos assuntos abordados, como a Veja, que foi a mais citada de todas (37). As citadas uma única vez foram: Ana Maria, Boa Forma, Bons Fluídos, Cientific American, Construção, Educação, Energia, História, Sobre Bebês, Revista In e Sociologia. Os jornais mais lidos são O Estado de São Paulo e A Folha de São Paulo.

Com esses dados é possível afirmar que entre esse grupo de professores percebe-se nuances entre seus comportamentos como leitores que precisam ser destacadas. Dizer que todos eles lêem, somente, best-sellers, livros de auto-ajuda e revistas de futilidades é precipitado. Do ponto de vista do que se considera a cultura legítima uma pessoa que tem o hábito de ler Boa Forma ou Caras pode ser bem diferente de outra que lê Cientific American, assim como, a que lê O Crime do Padre Amaro pode ser diferente da que lê Ninguém é de Ninguém.

Destaque-se que não estão entre os mais citados materiais de leitura para subsidiar o próprio trabalho a não ser a revista Escola. Somando-se os 20% das ausências de resposta e os “nunca” ao lado dos “esporadicamente”, os professores chegam a mais de 30% em todos os materiais o que revela baixo investimento em tempo no que se refere à capital cultural, ou seja, não há disposições instaladas em seus habitus nesse particular, também.

No que se refere à música a situação é um pouco diferente, pois 59% do grupo disseram ouvir música frequentemente, 21% regularmente, 18% esporadicamente e 2%

não responderam. Em contrapartida, 42% compram Cds esporadicamente, 26% regularmente, 18% freqüentemente, 7% não compra e 7% não responderam. 62% não baixam música na internet. Provavelmente, tem o hábito mais frequente, nos carros, de ouvir rádio, pois 85% confirmam essa prática. A Alfa e a Nova Brasil são as estações mais ouvidas. As menos ouvidas são: Canção Nova AM, Gazeta, Kiss, Laser, Líder, Musical e Transamérica. Os estilos mais citados dos últimos Cds que compraram ou de músicas baixadas da internet são: religiosa, sertaneja, pop / rock nacional, internacional e mpb. Os cantores que aparecem como preferidos são: Ana Carolina, Bruno e Marrone, Caetano, Chico Buarque, Daniel, Ivete Sangalo Marisa Monte, Milton Nascimento, Roberto Carlos e Roupa Nova. Verifica-se a ausência completa de música erudita, pois nenhum professor citou algum músico ou cd deste estilo musical como sendo seu preferido ou último cd que comprou. A rádio Musical, que tem em sua programação programas de música clássica, foi citada por um professor.

43% dos professores disseram assistir televisão frequentemente, 36% regularmente, 21% esporadicamente. Os programas mais procurados por elas são: jornais, documentários, variedades, novelas e filmes. Os programas preferidos citados uma única vez foram: programas sobre saúde, Café Filosófico, sobre existencialismo, programas culturais, culinária, musicais e Raul Gil. Novamente, nota-se diferenças consideráveis no comportamento dos professores frente à TV, enquanto um assiste Raul Gil outro assiste Café Filosófico.

Verifica-se nesses itens sobre música, leitura, televisão e acesso a internet que a variação é ampla. Os professores não parecem ter disposições para o aprimoramento cultural por esses meios como se verificou também nos dados sobre cinema, teatro,

shows, concertos e museus. Nestes itens há alguns diferentes quando se comparam as respostas de professores de São Paulo de 1º. e 2º. graus citados por Setton (1989). Estes frequentavam mais teatro, iam mais a espetáculos de ballet, musical e instrumental, mas havia a mesma dispersão no que se refere à música e leitura.

67% têm acesso à Internet, sendo que 57% fazem isso de sua própria casa. As finalidades mais apontadas foram as pesquisas diversas e as menos frequentes foram as de comunicação, estudo, lazer, informação e compras.

Para complementar os dados sobre características culturais deste grupo, havia uma questão que perguntava o que costumam fazer nos finais de semana. 73%⁷ disseram descansar, 60% vão à casa de familiares, 57% aproveitam o final de semana para cuidar da casa, 56% fazem compras, 38% vão à igreja e 33% à casa de amigos. Outras atividades (viajar, cinema, teatro, esporte, estudar, sair com os filhos, ler, ir a bares, sair para dançar) são citadas por menos de 10% dos professores.

39% deles disseram viajar regularmente, 34% esporadicamente, 17% frequentemente, 3% nunca e o restante não respondeu. O litoral paulista é o destino mais procurado pelos professores, acompanhados de suas famílias. 44% disseram “nunca” fazer esporte, 22% esporadicamente, 13% regularmente, 10% frequentemente e o restante não respondeu. As atividades mais citadas foram academia e caminhada e as menos citadas corrida, dança de salão, ecoesportes, hidroginástica, natação, patinação, vôlei e ioga. 89% não falam outra língua e 77% nunca saíram do país.

Analisando-se um pouco mais os dados até aqui apresentados, verifica-se que as

⁷ Esses índices somam mais que 100% pois certas atividades foram citadas associadas a outras, porém foram tabuladas separadamente. Tal situação ocorre em outros trechos da apresentação dos dados.

atividades desenvolvidas pelos professores nos finais de semana, sejam as de lazer cultural (cinema, leitura, teatro) ou as de lazer entretenimento (TV, shows, passear no shopping, ir a restaurantes) ou as de reposição da força de trabalho e as de cuidado com o corpo e esporte, são, como diz Setton (1989) sobre os professores de 1º. e 2º. graus, disposições culturais características da sociedade de massas, sem grandes modificações quando se comparam décadas ou âmbito da atuação docente. Há diversidade no grupo, porém sem um padrão de gosto que extrapole o da homogeneização cultural marcada pela divulgação da mídia.

68% são contra o aborto e 71% a favor da redução da maioria penal, informações que reforçam o perfil mais conservador adquirido por esse grupo de professores. 35% discutem política esporadicamente, 29% regularmente, 20% frequentemente e 16% não discutem, revelando pouco envolvimento social neste particular, também.

60% das professoras se dizem satisfeitas com o estilo de vida que têm. 35% disseram que gostariam de trabalhar menos, quando questionadas se gostariam de deixar de fazer algo, e 11% gostariam de diminuir os serviços domésticos. Outras atividades (comer, consumir, se preocupar, dirigir, lamentar-se, dar aula, fumar, ver TV, pagar dívidas, conviver com pessoas pessimistas) foram citadas por menos de 4% e 31% não responderam. Sobre o que gostariam de fazer mais, 28% gostariam de viajar mais, 21% passear, 16% passar mais tempo com a família e 13% cuidar mais de si, fazer esporte. 10% não responderam. Outras atividades (curtir a natureza, cuidar da vida sexual, bordar, ler, sair com os amigos, visitar orfanatos, meditar, estudar, dedicar-se a vida religiosa) foram citadas por menos de 7%. De todo modo, verifica-se, por essas

manifestações, um indicador bem frequente do uso do tempo com atividades de sobrevivência, cuidados com a família e trabalho como elementos impeditivos de maior envolvimento com aspectos culturais anteriormente vistos.

2. 2. 3. Formação recente

Quanto à formação superior verificou-se que dos 151 professores que participaram da pesquisa, 130, ou seja, 86% delas, concluíram o ensino superior. Entre as professoras casadas, 31% dos maridos completaram o ensino superior. No caso dos pais, apenas 9% tinham o ensino superior completo e 41% não terminaram, sequer, o 1º. grau. Com as mães das professoras a situação não é muito diferente, somente 6% delas terminaram o ensino superior e 42% não concluíram o 1º. grau. Tais dados revelam avanços de formação entre gerações quanto à formação em nível superior quando se comparam os professores e seus pais.

Nota-se predomínio de instituições particulares como responsáveis pela formação desses professores. Apenas 13% cursaram em instituição pública e o restante concluiu sua formação em faculdades particulares, havendo predomínio de faculdades que exigem de seus alunos uma formação que vem sendo apontada como (MARIN e GIOVANNI, 2006, 2007) menos qualificada, uma vez que se utilizam de processos seletivos menos exigentes para o ingresso no curso.

14% dos professores da amostra total disseram não ter feito faculdade. Quando questionados se gostariam de ter feito, a maioria diz sim e aponta a falta de recursos como a principal justificativa para não terem cursado, 73%. O primeiro curso que apareceu na opção foi o de Pedagogia e, em seguida, Psicologia, História, Artes e Veterinária, de modo equilibrado.

Tabela 15 - Instituições de formação

INSTITUIÇÕES	N
USP	20
Unicid	10
Uninove	10
Uniararas	10
São Judas Tadeu	8
UnicSul	13
Uniban	7
FMU	3
UNG	7
Universidade Salesiana	2
Faculdades privadas não identificadas	18
Faculdades privadas citadas uma única vez	22
Não cursou faculdade	21
TOTAL	151

Para o grupo que disse ter cursado faculdade, foi questionado se fariam outro curso e 72% disseram que sim. Os cursos mais citados foram: Psicologia, História, Filosofia e Direito. 56% dos professores não estavam estudando na época da pesquisa. Dentre os que estavam estudando, 44% cursavam faculdade, 22% citaram cursos de capacitação e aperfeiçoamento e o restante citou cursos de línguas, artes, supletivo, pós-graduação, seminário bíblico e acupuntura.

Para 84% desta amostra de 151 participantes, ser professor foi uma escolha. 71% disseram não terem sido influenciados pelos pais e 58% tinham pais exigentes em

relação aos estudos. 97% da amostra estavam satisfeitos com sua escolha profissional, disseram gostar do que fazem, 24% de se sentirem realizadas, 14% adorar as crianças, 13% se sentirem gratificados por poder contribuir na formação dos alunos, 6% porque disseram aprender algo novo todo dia, 6% porque sempre quiseram fazer magistério, 5% por acreditarem ajudar na construção de uma educação de qualidade, 3% por ser a profissão que escolheram, 2% por gostar de ensinar e 1% porque a profissão exige estudo e atualização constante. 26% apresentaram argumentos que apareceram uma única vez tais como: gosto, mas trabalho para sobreviver; é bom trabalhar com pessoas, trocar experiências; fazer parte do primeiro contato educacional é importante; gosto pelo reconhecimento dos alunos; me identifico com as crianças; porque é importante transmitir conhecimento; gosto porque foi meu primeiro emprego; segui o exemplo da minha mãe; gosto apesar da desvalorização social; sou boa na área persuasiva; me supero como ser humano a cada dia, entre outras. 3% não gostam do que fazem e suas justificativas foram: as condições de trabalho nos desfavorecem e não somos respeitadas; achei que fosse outra coisa; me dedico a minha profissão, mas queria outra coisa.

Entretanto quando se analisam esses dados relacionados se verifica que há incongruência, pois fariam outros cursos completamente desligados de sua função e dentre os que estão fazendo outros cursos surgiram também atividades bem díspares com a função educativa, principalmente quando voltada para as crianças pequenas.

Para aprofundar por outro ângulo a mesma questão da formação inicial para o magistério foi feita a seguinte questão: Você apoiaria seu filho caso ele optasse pelo magistério? 20% deixaram essa questão sem resposta. Dos que responderam, 84%

disseram que sim e 16% não. Dentre os que disseram sim, 38% apoiariam os filhos em qualquer escolha que fizessem, 7% disseram que ser professor é uma missão muito compensadora, 7% defendem que gostar da profissão é fundamental, 3% pela importância que o professor tem na construção de uma sociedade mais justa, 3% por considerarem uma profissão nobre e admirável, 2% por acreditarem no que fazem, 2% por oferecer estabilidade. 38% apresentaram argumentos que apareceram uma única vez, tais como: pela importância do professor na construção de uma sociedade mais justa, pelo propósito de mudança; porque é um campo abrangente; apoio pessoas com projetos que valorizam o ser humano; pois é uma profissão que ajuda o ser humano a viver melhor; apoiaria, mas não incentivaria; temos que continuar lutando pela educação. Dentre os que disseram não apoiar os filhos, 64% avaliaram que a profissão está muito desvalorizada socialmente, 14% disseram ser uma profissão árdua e sem compensação financeira. 22% apresentaram argumentos que apareceram uma única vez: hoje em dia existem muitas outras opções; lidar com o público é difícil e perigoso; “nem morta!” (sic). Mas mesmo os que disseram “sim” deixam dúvidas pelo tom vago da resposta ou pelo uso de chavões.

Frente a esses dados, a pergunta que fica é: Será que ter cursado o ensino superior fez diferença na carreira profissional destes professores e, conseqüentemente, lhes deu a possibilidade de desempenhar suas funções de modo diferenciado? Não se pode deixar de apontar o fato de que, do total dos que fizeram faculdade, 66% cursaram Pedagogia, o que podem ter feito depois de já trabalharem com crianças, incentivadas pela própria prefeitura que fez parcerias com instituições privadas. No entanto, outros cursos apareceram: Serviço Social, Biologia, Química, Ciências, Psicopedagogia, Letras, História, Estudos Sociais, Psicologia, Direito, Artes, Desenho Industrial, Economia,

Matemática, Enfermagem e Educação Física como se vê, muitos completamente diferentes e desligados da função que exercem.

Além de investigar a formação inicial de cada professor, preoquei-me em obter informações a respeito das possibilidades de formação continuada oferecidas pela prefeitura. 70% dos professores já participaram de algum programa de formação desta natureza. Quando questionados sobre quantos, 49% não responderam à questão. Do total de respondentes, 53% participaram de mais de três, 27% de um, 12% de dois e 8% de três. A incidência de respostas em branco aumenta quando a questão é sobre a frequência dos cursos: 66%. Das respostas válidas, 42% responderam uma vez por ano, 23% esporadicamente, 17% sempre que possível, 6% uma vez por mês e o restante, 12%, apresentaram frequências que aparecem uma única vez (todo dia, uma ou duas vezes por semana, uma vez por semestre, raramente).

A Tabela 16 apresenta as temáticas dos cursos oferecidos pela prefeitura e a frequência das respostas.

Nem todas as temáticas apresentadas permitem apreender quais conteúdos foram abordados nos cursos. As temáticas que aparecem de modo mais específico são: alfabetização, artes/música, brincadeiras, contar histórias, ciências, desenvolvimento e aprendizagem. As outras temáticas são amplas o bastante para tornarem possíveis distintas abordagens, tais como: auto-estima, animais, cidadania, cinema e televisão, curso a distância, desenvolvimento de valores, didática, educação comunitária, educação infantil, educação pública, ensino fundamental.

Tabela 16 - Temáticas dos cursos oferecidos pela prefeitura de São Paulo

CURSOS	N
Alfabetização	10
Artes/Música	22
Auto-estima	4
Animais	3
Brincadeiras	23
Cidadania	2
Ciências	2
Cinema e televisão	3
Contar histórias	10
Cultura	4
Curso a distância	2
Desenvolvimento de valores	2
Desenvolvimento e aprendizagem	2
Drogas	2
Educação comunitária	3
Educação infantil	13
Educação pública	2
Ensino fundamental	3
Sem resposta	57
Temáticas citadas uma única vez	11

A predominância de temáticas amplas me leva a questionar a qualidade do aproveitamento dos professores dos cursos oferecidos, considerando que parecem encontrar dificuldades para definir as temáticas discutidas. As temáticas citadas uma

única vez apresentaram a mesma variação: temáticas nas quais é possível inferir os conteúdos do curso, temáticas amplas e, além desses dois tipos, temáticas que parecem não ter relação nenhuma com a Educação Infantil. Os exemplos a seguir demonstram essa variação: teóricos da educação, cuidar e educar, levantamento de hipóteses, trabalho com a memória do professor, terapia, sociedade, síndromes, psicanálise, postura, língua portuguesa, legislação, interdisciplinar, idiomas, libras, gestão, geografia, educação para o trânsito, distúrbios neuro-motores, discriminação racial, carreira, avaliação, auto-ajuda, análise transacional, xadrez.

Além disso, há que apontar o número de questões sem resposta (quase 50%) e a mais baixa incidência de temáticas quando somadas às demais pouco relacionadas ou com conteúdos vagos. Há problemas nas escolhas, mas, em se pensando em ação política da prefeitura, também há problemas nas ofertas que poderiam ser mais direcionadas para quem tem poucas oportunidades de frequentar tais cursos. Um dado positivo é que os maiores valores dizem respeito àquelas temáticas que parecem estar mais voltadas para a discussão de conteúdos relevantes na educação infantil como a alfabetização, a brincadeira, artes/música e contar histórias.

Entretanto, parte dos temas desses cursos está relacionado ao que se estipulou desde 1979 e principalmente em 2004 quando começou toda a regulamentação da nova função. Além disso, em face das características das origens e da formação familiar, os demais temas certamente devem ter contribuído para ampliar as referências de conhecimentos dos professores.

Quando questionados sobre os motivos que os mobilizaram para fazer os cursos, apontaram razões muito díspares e muito genéricas conforme dados da Tabela 17.

Tabela 17 – Motivos pelos quais os professores gostam dos cursos de formação oferecidos pela prefeitura

MOTIVOS	N
Possibilidade de atualização / Informações novas / Noções básicas / Contribuiu para o meu aprendizado	9
Abordou temas relacionados à ecologia / Importância do contato com a natureza	3
Foi diferente dos outros cursos oferecidos / Foi marcante	4
Investimento na formação profissional	5
Motivos pessoais / Me fez refletir / Me interesse pelos temas abordados	14
Não sei explicar	5
Facilita meu dia a dia / Por discutir a prática	11
Serviu de suporte para o meu trabalho	6
Ampliou minha visão de mundo	3
Profissionais bem preparados	3
Tratava de assuntos variados	4
Motivos citados uma única vez	16
Sem resposta	68

Analisando-se as respostas fornecidas pelos professores verificam-se motivos muito diferentes no conjunto, razão pela qual se tentou agrupar. Assim mesmo, o conjunto dos agrupamentos permite que se aponte o tom vago, da maioria das respostas que somadas à frequência com que deixaram de responder tem-se a impressão da inocuidade dos mesmos. As respostas dadas uma única vez são tão vagas e pouco elucidativas dos motivos que levaram os professores a gostarem dos cursos quanto as agrupadas na Tabela 17. Alguns exemplos: aguçou raciocínio e sensibilidade; assistimos

vários filmes; favoreceu a capacitação; eram assuntos desconhecidos por mim; gosto de trabalhos manuais; tema importante para a saúde; matemática foi trabalhada de forma lúdica; teorizou a prática que já tínhamos. Apesar de alguns dizerem que auxilia no dia a dia, por discutir a prática ou por servir de suporte para o trabalho, as respostas, também vagas, não deixam transparecer a real colaboração que possa ter dado à formação que já possuíam. Fico imaginado se eles dissessem que não gostavam dos cursos!

Continuando na busca de informações sobre tais cursos, a Tabela 18 fornece os dados das respostas dadas sobre o que disseram ter aprendido.

Novamente se verificam respostas evasivas com frequência alta quando se juntam os vários agrupamentos. Mesmo as respostas dadas uma única vez são pouco elucidativas do que foi aprendido, como por exemplo: usar vários materiais pedagógicos, recursos e tecnologias viáveis; que as concepções regem tudo; outro olhar sobre a violência; noções de informática; mente e corpo humano; leitura precisa ser internalizada; importância de conhecer outras linguagens; descobre potenciais adormecidos; “como a pipoca estoura” (sic); apreciar a arte e a literatura; aperfeiçoamento profissional; alfabetização; a questionar; a importância da cultura do movimento; gostar de matemática. De forma geral, parecem mais usar uma linguagem que retrata temas ou nomes dos cursos e não noções, conceitos, concepções que possam ter fornecido conhecimentos relacionados ao que precisam para o exercício da profissão. As respostas mais próximas são as relacionadas às artes, brincadeiras, contar histórias, confeccionar bonecos, jogos de roda, organização do trabalho e utilizar corretamente a voz, as quais somadas, chegam a 18 respostas!

Tabela 18 – O quê os professores disseram ter aprendido nos cursos

RESPOSTAS SOBRE APRENDIZAGENS	N
Artes / Fundamentos do trabalho com artes / Como contar histórias / Jogos de roda / Confeccionar bonecos / Brincadeiras	12
Conteúdos diversificados / Muita coisa / Várias técnicas	9
Conteúdos para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos / O que é ser professora na educação infantil	4
Entender o deficiente auditivo / Educação de crianças deficientes e com câncer	6
Ética e responsabilidade do professor / Sensibilizar minhas ações frente a construção de valores morais	3
Incentivar a auto-estima das crianças	3
Elaborar projetos / Organização do processo de realização das atividades e registro	3
Aprendi que para as crianças não há sexualidade, mas sim brincar com o emocional / Lidar com situações difíceis	4
Sobre relacionamentos	3
Repensar a prática / Aprimorar a prática	4
Sobre o ensino no Brasil / Construção de um novo olhar para a educação / Teóricos da educação	3
Utilização correta da voz	3
Aprendizagens citadas uma única vez	24
Sem resposta	70

Além dessas informações tentou-se pedir uma apreciação sobre os cursos. Os resultados estão na Tabela 19.

Tabela 19 – O que poderia ser diferente nos cursos

APRECIACÕES	N
Colocar em prática as propostas oferecidas com alunos reais / mais visitas práticas	2
Maior inclusão dos professores da rede / se estender a mais profissionais	7
Maior frequência / ter mais cursos	16
Nada / tudo perfeito	12
Rotina / horários diversificados	2
Ter continuidade / que fossem cursos intensivos / ter mais tempo	7
Apreciações apresentadas uma única vez	15
Sem resposta	95

As apreciações apresentadas uma única vez não são muito diferentes das observadas na Tabela 19, tais como: a didática, exatamente o programa de formação, maior divulgação, mais sugestões culturais, ser mais próximo de casa. A única resposta que se destaca e que pode, de fato, ser uma questão que compromete o aproveitamento de alguns professores foi: deveria possibilitar àqueles que têm mais dificuldades, mais chances de aproveitar.

Evidencia-se com muita força o número de respostas em branco. Além disso, destaque deve ser dado à frequência de respostas que sugerem que sejam em número maior, para mais professores, dados de modo mais constante. Caberia a pergunta “para quê?”, se eles se sequer se lembram ou sequer sabem se reportar aos cursos,

explicitando o que aprenderam!

Analisando-se com mais profundidade as respostas é possível aventar a dificuldade que os professores possuem em detectar suas lacunas de formação, apontar suas necessidades formativas evidenciadas pelas não respostas ou pelas respostas evasivas da Tabela 19.

Imagina-se que o maior interesse da prefeitura em oferecer cursos de formação aos professores é o de favorecer uma transformação no trabalho deles, ou seja, espera-se que as aprendizagens construídas nos cursos possam ser transpostas para o cotidiano com as crianças. Sendo assim, inclui questões, justamente para investigar o quanto esse interesse da prefeitura está sendo satisfeito. O resultado não é muito animador.

Em primeiro lugar, mais uma vez, pelo alto índice de questões que não foram respondidas, 44% do total de 151 questionários não responderam a seguinte pergunta: Do que aprendeu, o que coloca em prática ainda hoje? Para reforçar a análise de que estes profissionais têm pouca clareza do que estão aprendendo e como podem levar essas aprendizagens para a escola, 19% apresentaram respostas extremamente vagas tais como: tudo, muita coisa, tudo o que aprendi; a colocar a teoria em prática; práticas pedagógicas diferentes; lidar com o cotidiano; estar mais atenta. O terceiro maior valor é representativo de respostas que apareceram uma única vez, 14%. Essas respostas podem ser agrupadas em dois blocos: aquelas que revelam aprendizagens dos professores relacionadas ao trabalho com as crianças (apreciação de artes e oficinas de arte; não dar respostas prontas; a importância do brincar; trabalho em grupo; passeios ao entorno; já não me assusto com a sexualidade infantil; importância de ter um animal para as crianças cuidarem com responsabilidade) e aquelas vagas e que não deixam

claro o que os professores aprenderam (esclarecimento para abordar aspectos da infância; dar exemplo às crianças; movimentos de técnica chinesa; aquilo que foi significativo; confecção de mapas; difícil por em prática com a quantidade de crianças; postura profissional pela inclusão; respeito com o próximo; sempre lembro da pipoca estourando; ser inovador; técnica de impressão; utilizar recursos fora da aula; valorização).

Tal dado me faz pensar em uma ausência de unidade ou de plataformas teóricas comuns no que diz respeito ao que os professores colocam em prática a partir do que aprendem nos cursos de formação. 9% dos professores, em contrapartida, exemplificaram melhor suas aprendizagens associadas à possibilidade de colocá-las em prática. Disseram colocar em prática atividades com música, confecção de brinquedos, situações diárias de leitura de histórias e poesias, resgate do folclore, propostas de desenho e brincadeiras, exatamente aquelas que estavam mais definidas nas respostas da Tabela 18 relativas às aprendizagens deles. A esses professores podem ser somados os oito (mais 4%) que deram respostas únicas e que revelam aprendizagens relacionadas ao trabalho com as crianças.

Outras respostas apareceram, mas com índices bem baixos. 3% responderam que levam para prática a importância de trabalhar com a curiosidade das crianças, com seus interesses e necessidades. 3% responderam que construíram um olhar diferente para as crianças portadoras de necessidades especiais. 2% aprenderam a ensinar como preservar o meio ambiente. 2% disseram ter melhorado sua prática em relação a técnicas vocais. 2% disseram não colocar em prática nada que aprenderam nos cursos, afinal, não têm aluno com necessidades especiais, avaliam que as orientações dadas são da área

hospitalar. 1% a ser mais flexível e respeitar as particularidades das crianças e, finalmente, 1% aprendeu a trabalhar com a diversidade cultural.

A última pergunta relativa a esses itens de formação complementa a resposta da questão apresentada no parágrafo anterior: Você acha que esses programas de formação interferem em sua prática com as crianças? 54% disseram que sim, 5% disseram que não e 41% não responderam a essa questão. Embora o maior grupo tenha dito que os cursos interferem em sua prática, os argumentos são pouco convincentes e pouco indicativos das interferências reais dos cursos na prática delas, pois 32% disseram que valorizam o estudo, a atualização, o acesso a informações novas, a ampliação de métodos pedagógicos e o enriquecimento do trabalho. 24% escreveram sobre a importância de terem formação com um especialista, pois os cursos são ótimos e úteis. 44% deram respostas que apareceram uma única vez, tais como: busco relacionar as práticas que mais gosto em um aprendizado; eu já aplicava o que ensinaram; aprendi a lidar melhor com crianças especiais, assim como utilizar determinados materiais apropriados a tipos determinados de deficiência; estes programas são importantes para o desenvolvimento dos alunos, portanto deveriam ser aplicados nas crianças; promove reflexão; fico mais atenta às minhas aulas.

Encerrando este capítulo cabe analisar um pouco mais os dados aqui expostos e já parcialmente discutidos.

Verificou-se que a formação dos professores em função das origens e dos cursos realizados, mesmo os superiores, não se altera substantivamente quanto ao padrão de linguagem e pensamento. Um ambiente de baixa escolaridade e a função à qual se dedicam – são constitutivos e sedimentadores de disposições pouco ligadas à elaboração

mais detalhada e rica do pensamento, da apreciação e da expressão, principalmente a escrita exigida nas respostas dos questionários.

Além disso, as condições de vida vividas por essa imensa maioria de mulheres não lhes permite o tempo necessário ao acúmulo que o capital cultural exige; não houve, portanto, a instalação de disposições que lhes permitisse acumular aliado ao tempo e às condições de vida adulta interditadores de alterações nessa fase da vida.

Capítulo 3

O exercício da função docente dos professores de Educação Infantil

Neste capítulo estão organizadas as informações sobre tempo de trabalho com as representações dos professores sobre o trabalho com as crianças.

3. 1. Tempo na profissão

A informação inicial sobre o foco deste capítulo recai sobre o tempo na profissão. Essa informação, ao lado das anteriores expostas no Capítulo 2, permite uma base para a compreensão e análise das representações emitidas pelos professores sobre sua função.

A Tabela 20 resume esses dados.

Tabela 20 - Tempo na profissão

PERÍODO	N
0 a 9 anos	27
10 a 20 anos	26
mais de 20 anos	30
sem resposta	68
TOTAL	151

Verifica-se, por essa tabela, que o maior grupo que informou o tempo de profissão está acima de 10 anos de exercício. Há um grande contingente que não

respondeu e um terço, aproximadamente, dos respondentes que trabalha há menos de 10 anos, sendo 14 iniciantes, ou seja, com menos de 5 anos (HUBERMAN, 1992). Estão, portanto, se afirmando na profissão.

A amostra de 151 professores está bem dividida entre profissionais de CEI e de EMEI, sendo 83 desta e 68 daquela. A carga horária de trabalho média desses professores dentro da escola é de 6 horas por dia. 72% deles trabalha exclusivamente em uma unidade escolar. Dos que trabalham em outras instituições, 85% trabalham em outra unidade da própria rede municipal. Dentre as outras ocupações descritas, estão: acupunturista, costureira, terapeuta, empregada doméstica, cinegrafista e motorista de transporte escolar.

Por esses dados da Tabela 20 e complementos obtidos com os questionários já é possível vislumbrar muitos professores com princípios geradores de trabalho sedimentados. Além disso, verifica-se que cerca de um terço deles trabalha várias horas além das referidas nas instituições em relação às quais foram selecionados e com funções muito diversas da função educativa. Entretanto, considerando o tempo de exercício de profissão, presume-se, pelos dados anteriores que, tendo aprendido antes de sua formação superior, possuem um modo de pensar e agir transmitidos pela prática por meio de modos práticos em contatos diretos com os que já estavam na função (BOURDIEU, WACQUANT, 2008). Esclarecido esse ponto, para problematizar as representações que os professores têm de sua prática, este capítulo traz, na sequência, os dados sobre o trabalho com as crianças.

3. 2. Concepções sobre professores e crianças

As três primeiras perguntas eram mais gerais e, com elas, minha idéia era conhecer, mesmo que superficialmente, a concepção de educação e de criança manifestas por eles.

Assim, quando questionados sobre quais características deve ter um professor ideal de educação infantil, é curioso observar que muitos descreveram atributos mais ligados ao aspecto pessoal que profissional e, além disso, atributos que serviriam a qualquer profissão; não houve quase nada específico do trabalho do educador de crianças pequenas. 19% disseram que devem ser pesquisadores, estudiosos, atualizados e terem conhecimentos variados. São atributos que poderiam se adequar a qualquer profissional. Em relação às características pessoais, apareceram qualidades que reforçam a idéia de que para trabalhar com crianças basta gostar e ser carinhosa, desvalorizando os saberes profissionais necessários para o exercício desta profissão. É comum, nessa etapa da escolarização, que o afeto exagerado dos professores seja um modo de disfarçar a inconsistência do trabalho. Para 44% basta serem amorosos, carinhosos, afetivos, atenciosos e criativos e 60% disseram que devem ser flexíveis, pacientes, dinâmicos, calmos, justos, responsáveis, dispostos, humanistas, bom caráter e organizados. As respostas que fazem referência às especificidades do trabalho na educação infantil tratam do trabalho do professor de um modo geral, o que revela que este grupo se vê desta forma. 30% disseram que os professores devem respeitar os alunos e procurar entender o modo como pensam, 3% responderam ser suficiente possuir um amplo repertório de atividades, 3% que basta aplicar o conteúdo de forma

prazerosa, 4% que precisam saber impor limites e se preocuparem em ensinar direitos e deveres e 4% que é importante saber trabalhar coletivamente e ter boas relações com os outros professores.

Analisando-se esses dados verifica-se que essas representações generalizadoras sobre os professores – eles próprios – estão próximas das características vistas com relação aos cursos e formação: gerais, vagos, com chavões, distantes do universo conceitual mais legítimo da profissão que é o pedagógico, o conhecimento das concepções de criança, de educação, de escola para crianças pequenas, de cuidar e educar. Demonstram, de outro modo, o inaproveitamento dos cursos que fizeram. Porém, há que se compreender, na relação com a idade da maioria, assim como com o tempo de profissão, trata-se de um trabalho aprendido pela prática em épocas em que não tiveram formação específica e que isso era o exigido de quem assumisse tais incumbências.

Sobre as características das crianças que mais se identificam temos respostas que, de forma equilibrada, giram em torno de características infantis pautadas no senso comum, tais como: alegres, brincalhonas, autênticas, autônomas, calmas, carinhosas, cooperativas, criativas, curiosas, educadas, comunicativas, sinceras, ousadas e assim por diante. Penso que fui ingênua em esperar que revelassem seus preconceitos com essa pergunta. 13% responderam que gostam de todos, que não têm preferência, nem preconceitos. São respostas que, também, dizem muito pouco sobre a forma como se relacionam com o seu trabalho em relação às crianças.

As representações são sobre “crianças” e não sobre as que estão lá para serem educadas. Não há uma palavra sequer que se refira a alguma aspecto que seja

pedagógico, psicológico, sociológico ou histórico sobre as crianças “da educação infantil”. É certo que são crianças antes de mais nada, mas os professores não saírem desse esquema interpretativo revela que eles “só sabem isso” ou valorizam esse tipo de percepção do senso comum. Há que se indagar, também, se durante a formação foi debatido ou estudado algo diferente disso como, por exemplo, tais características e o desenvolvimento das crianças “reais”.

3. 3. Sobre o trabalho com as crianças

Neste item estão, inicialmente algumas apreciações sobre o trabalho e depois escolhas para o desempenho da função.

3. 3. 1. Apreciações

O mesmo tipo de resposta foi dado para as perguntas: O que as crianças fazem que você não gosta ou lhe aborrece? O que você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim? Foram questões que pretendiam identificar a visão delas sobre o processo educativo por outro ângulo. 56% disseram se aborrecer quando as crianças batem ou agredem umas as outras, quando desobedecem, desrespeitam o professor, falam mentiras, falam alto ou fazem muito barulho. Nestas situações, 77% disseram que conversam com as crianças, chamam a atenção, ensinam que “*não é legal, não é bom*”. Mas, também, há quem diga que castiga, repreende, dá bronca, manda para diretoria, os “*fazem repetir o que fingiram não escutar*”, isola do grupo, pune impedindo que as crianças participem das atividades atrativas, tenta ignorar (14%). As conversas são respostas muito esperadas pelo seu senso comum e que, ao mesmo tempo, revelam uma visão idealizada de criança, um sujeito que não tem agressividade, que compreende as regras com facilidade por meio de uma conversa, mas também que moldam

comportamentos, que tem valores de não agressividade como exemplificam os depoimentos: “*Batem nas outras, Quando desobedecem, Mordidas entre eles, Agressão*”. Na verdade, uma visão de homem bastante romântica se revela tanto nestas respostas citadas acima como naquelas que dizem respeito aos atributos de uma professora ideal e as características das crianças que mais se identificam. Sujeitos felizes, sem conflitos, sem agressividade, amorosos, flexíveis, mas também aquilo que elas gostariam de viver.

A situação inversa também foi investigada por meio de duas perguntas similares: O que as crianças fazem que você gosta ou lhe agrada? O que você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim?

Os resultados estão apresentados de modo agrupado na Tabela 21.

73% das professoras disseram abraçar, beijar, agradecer, retribuir, incentivar, elogiar, parabenizar, estimular e valorizar, quando as crianças se comportam dessa forma. São ações altamente afetivas, mas pouco relacionadas aos comportamentos das crianças. Neste sentido, reforça-se a motivação para agir de um jeito ou de outro, pautada no estímulo externo, fazer pelo outro, e não encontrar uma motivação interna para agir daquela forma.

Mas também há aquelas que se manifestam com jargões pedagógicos vazios: “*Quando através das atividades ou atitudes chega-se ao objetivo proposto.*” E então a educadora “*fica muito feliz*”. (é o que faz quando ocorre a situação acima).

Tabela 21 – O que as crianças fazem que agrada aos professores

COMPORTAMENTOS	N
Brincam juntas / interagem / trabalham juntas / manifestam carinho pelos colegas / se respeitam	29
Se interessam pelas atividades e as realizam com capricho e organização	27
Manifestam carinho pela professora	14
Quando brincam, dançam, são divertidas	49
Pedem para recontar uma história	2
Quando questionam, conversam, vão atrás de seus interesses	12
São educadas e usam “palavras mágicas”	5
Quando vejo que aprenderam / se desenvolveram / Quando através das atividades ou atitudes chega-se ao objetivo proposto	10
Quase tudo	3
TOTAL	151

Verifica-se, também aqui, pouca manifestação explícita sobre desenvolvimento, aprendizagem. Porém, a análise que se pode fazer verificando os significados subjacentes a muitas manifestações permite apontar preocupação delas com valores e atitudes afetivas, de respeito, trabalho coletivo, espontaneidade. Além disso, também há preocupação com participação, produção, atividade correta, ou seja, que as crianças façam o que lhes está destinado.

Essas questões permitem compreender, em parte, o processo de socialização vivenciado no interior dessas instituições. Tanto pelo que agrada quanto pelo que

desagrada aos professores e as razões que fundamentam suas opções de resposta, dão mostras da direção em que encaminham o processo educativo no que se refere aos comportamentos das crianças, ou seja, na incorporação de disposições a constituir parte do habitus.

Ao adentrar as questões apreciativas sobre o trabalho, propriamente dito, apresento os dados a partir das seguintes perguntas: Qual momento da rotina você mais gosta? Por quê? e Qual momento da rotina você menos gosta? Por quê? Foram questões elaboradas com a intenção de obter informação a respeito de como os profissionais caracterizam o momento de sua rotina de trabalho que consideram mais ou menos produtivo do ponto de vista das aprendizagens das crianças.

Tabela 22 – Momento da rotina que mais gostam

MOMENTOS DA ROTINA	N
Sem resposta	9
Atividades de artes e música	10
Brincadeiras	26
Atividades práticas, onde se vê o produto dos alunos	2
Leitura e contação de histórias	27
Parque	16
Roda de conversa	45
Dia de festa / aniversário do mês	2
Todos, porque são muito variados	4
Respostas dadas uma única vez	10
TOTAL	151

A análise da Tabela 22 permite apontar a enorme variedade de opções dadas pelos professores nas manifestações sobre os momentos da rotina que mais gostam, principalmente em relação aos argumentos arrolados, pois apareceram os seguintes resultados: momento de ler ou contar histórias, pois as crianças podem dramatizar e se envolvem, interagem, constroem seus saberes, ficam quietos, é prazeroso, prende a atenção; a roda de conversa, por envolver respeito ao outro, as crianças mostrarem sua identidade, ter diálogo, conhecer as crianças na intimidade, poder observar o progresso de cada criança, quando é possível observá-las e escutá-las e aprender com elas; brincadeiras, pois colocam sua criatividade, exercem escolhas, eles gostam, veem o desenvolvimento do aluno, é riquíssimo e surpreendente, pela alegria e satisfação das crianças, pela espontaneidade; atividades que envolvem música e artes onde eles criam, se organizam e interagem, se divertem, elas gostam. Exemplos dessas manifestações estão a seguir:

“Hora do canto porque interagem de forma tranqüila”;

“As rodas de música e conversa, me divirto com as falas”;

“Hora da história porque gosto de dramatizar”;

“Roda de conversa, contação de história (observar o progresso da criança, linguagem)”.

Verifica-se que, na maioria das respostas, são momentos que elas gostam para si, por dar menos trabalho ou surgir menos conflitos entre as crianças e não porque trazem aprendizados ou prazer para as crianças.

Repetem-se, aqui, as razões anteriores em que se notam os valores, as

características e os comportamentos aceitos e valorizados.

Entretanto quando justificam suas escolhas é possível identificar que não têm tanta clareza de quais são as aprendizagens que estão em jogo nessas situações. A maioria das justificativas são bastante amplas e poucas são indicativas do que estão ensinando naquele momento. Não se encontrou nenhuma resposta que coloque conteúdos específicos de uma das situações citadas, como por exemplo, comportamentos leitores na leitura de histórias ou uso do pincel nas atividades dirigidas de artes. As aprendizagens que aparecem dizem respeito a aprendizagens gerais presentes em todos os momentos em que as crianças estão na escola, como: respeito, identidade, diálogo, interação, criatividade, escolhas e assim por diante. Isso revela que, embora saibam quais são os momentos que devem compor a rotina escolar de crianças pequenas para que aprendam procedimentos, saberes e atitudes, não sabem, com precisão, o que ensinam exatamente em cada atividade proposta. É como se fosse viável aprender tudo, o tempo todo. Aprendizagens gerais para a etapa da educação infantil servem de referência para o planejamento de todos os momentos da rotina, não explicitando intenções de que as crianças aprofundem na construção de saberes sobre o meio e sobre si mesmas e as outras pessoas, considerando especificidades de cada uma dessas experiências de aprendizagem.

Chama a atenção o fato de que todos os momentos escolhidos pelos professores como aqueles que mais gostam sejam situações consideradas necessárias na organização da rotina de uma instituição de educação infantil que se preocupa em ampliar o universo cultural das crianças, tais como: roda de conversa, leitura e contação de histórias, brincadeira, parque e atividades dirigidas de artes e música. É possível pensar que

escolheram estes momentos, por serem neles que se veem, realmente, como professores, sendo aqueles que ensinam conhecimentos reconhecidos socialmente para as crianças, porém sem a clareza para explicitar.

Na pergunta que abordava, em contrapartida, o momento da rotina que os professores menos gostam, apareceram os seguintes resultados: 28% escolheram momentos de cuidado com o corpo dizendo:

“Hora do banho e escovação de dentes, é papel da família.”;

“Momentos de higiene pois não tem material nem espaço adequado”;

“Levar ao banheiro, pois as crianças se sentem inibidas por ser um momento íntimo.”;

“Troca de fraldas, por motivos óbvios”.

Além disso, justificam a opção pela hora da alimentação apontando não gostar:

“Hora do almoço, pois as crianças não gostam de verduras e legumes e isso dificulta.”;

“Dá vontade de comer também e não pode”;

“Alimentação, não julgo que esta seja uma responsabilidade de professor.”

Tabela 23 – Momento da rotina que menos gostam

MOMENTOS DA ROTINA	N
Sem resposta	35
Hora do sono	4
Apresentações aos pais	2
Atividades de artes, leitura e contação de histórias	7
Hora do almoço	19
Ficar em sala de aula	10
Momentos de entrada, saída e circulação pelos espaços da instituição	11
Situações de conflito / relações com as crianças	10
Outras funções do professor (colar bilhetes, olhar agendas, tirar lençóis)	5
Momentos de higiene (banho, troca de fraldas, banheiro)	20
Brincadeiras	11
Não tem / não me lembro	10
Crianças não se interessam	4
Respostas dadas uma única vez	3
TOTAL	151

As atividades dirigidas constituem momentos de escrita, de assistir vídeos, de preparar apresentações para as famílias, atividades de artes em geral, de ler e contar histórias, realizadas na sala de aula. Nessas oportunidades apontam encontrar dificuldades pois:

“Não gosto de trabalhar com tinta”;

“Recorte, colagem e pintura, tem muitas crianças.”;

“O número de alunos é alto, difícil de organizar.”;

“As crianças ficam agitadas e cansadas.”;

“Não é possível atender a todos, não desperta o interesse deles.”

23% dos professores não responderam a essa questão.

10% das respostas ainda se referiram aos momentos de relação com as crianças (quando necessitam de atenção individual, têm problemas que não consigo resolver, choram muito e incomoda a todos, não se interessam pelas atividades, quando brigam ou se agriDEM); 7% os momentos de organização das turmas (fila para ir de um lugar a outro, volta do parque, descer escada, entrada e saída, arrumação do espaço) pois as crianças choram muito, ficam agitadas, se dispersam, não gostam de fazer, é desnecessário, crianças que não vão embora no horário determinado, pais trazem brinquedos e doces para escola; 7% apontaram os momentos de brincadeira porque é preciso redobrar a atenção, insuficiência de brinquedos, sentem-se inseguros, eles se machucam, inadequação dos espaços; 4% não gostam dos momentos que envolvem atribuições do professor (colar bilhetes na agenda, entrega de materiais, olhar agendas e cadernos de recados, tirar lençóis) pois perde-se tempo. “Perde-se?”

É necessário chamar a atenção para os resultados dessa questão, visto que, de alguma forma, reforçam as considerações anteriores porém de outro modo. Dos 151 professores, 15% dizem não gostar das atividades mais dirigidas. Os argumentos que dão demonstram além de questões estruturais das escolas (quantidade elevada de crianças por turma), que estão bastante insatisfeitos com seu trabalho. Pontuam a falta

de interesse e agitação das crianças e o desgaste do professor. Penso que a insatisfação com essas atividades e com as demais é fundamental para que entrem em contato com suas necessidades de formação, uma vez que a insatisfação está diretamente relacionada com a falta de clareza, citada acima, em relação ao que pode ser ensinado às crianças em cada atividade acompanhada pelo professor. Se estiverem restritos à idéia de que em todas as atividades ensinam respeito, criatividade e interação, como propor desafios específicos envolvendo diferentes aprendizagens que motivem e estimulem as crianças a aprender? O que uma proposta de pintura pode oferecer de aprendizagem para as crianças que uma de leitura não pode? A interação proporcionada por uma atividade de música é a mesma que em uma brincadeira? Qual o propósito da hora do sono e o que se ensina com ela? Perde-se tempo com algo programado?

3. 3. 2. Escolhas didáticas

Neste item estão organizados os dados relativos às manifestações dos professores quanto às escolhas que disseram fazer em relação a materiais, leituras, músicas e imagens acompanhadas das razões das opções.

Quando questionados sobre o que gostariam de ter em sua sala, 53% disseram sentir falta de materiais pedagógicos / didáticos e brinquedos. 51% gostariam que a prefeitura investisse no mobiliário, ou seja, que comprasse estantes de livros, mesas, lousa, mural, ventilador, pia, espelho, prateleiras, colchões, tapetes, almofadas, bebedouros. 26% responderam que gostariam de ter disponíveis equipamentos eletrônicos tais como dvd, data-show, microfone, telão, retroprojetor, televisão, rádio, computador. 10% se incomodavam com o espaço, disseram que precisariam de espaços maiores, com murais para exposições e cantos diversificados. A análise das respostas

obtidas indica que os professores reconhecem a relação que existe entre a organização do espaço e a qualidade do trabalho realizado. Comparando-se às questões do capítulo anterior, foram poucos os que não responderam esta pergunta, 12%. Mesmo não especificando quais materiais pedagógicos ou brinquedos gostariam de ter, demonstraram incomodar-se com a ausência destes e, conseqüentemente, com a falta que fazem para realizarem um trabalho de mais qualidade. De fato, a organização dos espaços, assim como a seleção de materiais são fatores que interferem diretamente no cotidiano dos professores, parte integrante do trabalho de qualquer professor, como já apontado na Introdução com as idéias de Antúnez e Gairín (2002).

Entretanto, há que se pensar sobre a relevância de data-show ou retroprojeto para crianças nessa faixa etária. Talvez haja outras prioridades.

Quando questionados sobre os critérios que usam para escolher os livros, as músicas e as imagens que disseram disponibilizar para as crianças, revela-se a mesma falta de clareza em relação ao que estão ensinando. Ou seja, os critérios de escolha deveriam ser pautados nas aprendizagens que planejam oportunizar, porém como as aprendizagens são gerais e valem para todos os momentos, os critérios acabam sendo bastante imprecisos. 94% dos professores disseram que costumam ler para as crianças, 6% não responderam a essa questão. Portanto, não há dúvidas, para este grupo, que a leitura deve ser uma situação frequente na educação infantil.

Tabela 24 – Como escolhem os livros que leem para as crianças

ESCOLHAS	N
Votação / as crianças escolhem	10
Pelo tema do livro / temas que tenham relação com as atividades / livros que falem de valores morais e disciplina	93
De acordo com a faixa etária	11
Leio antes	6
Livros atuais com ilustrações coloridas	15
Livros com textos curtos e simples	7
Livros de história / literatura infantil	6
Livros que as crianças trazem de casa	2
Livros que apresentem gêneros de textos diferentes	5
Quando eu gosto da história	2
Sem explicação	13
TOTAL	179

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

Porém, pelos dados da Tabela 24, é possível observar que a grande maioria dos professores disse escolher o livro pelo tema, sobretudo pela moralidade, sem se preocupar com a qualidade do texto. Inclusive ninguém citou esse critério de escolha. Alguns deles disseram se preocupar com a qualidade das ilustrações e com a diversidade de gêneros textuais, no entanto parece não haver uma preocupação com a qualidade dos textos apresentados às crianças. As justificativas do porque esses livros devem ser lidos para as crianças são apresentadas na Tabela 25.

Tabela 25 – Motivos pelos quais esses livros devem ser lidos às crianças

MOTIVOS	N
Sem resposta	43
Trabalhar a imaginação / interage com o lúdico	13
Abre possibilidades para resolver conflitos internos	4
Desperta o interesse / ilustrações chamativas / é motivador	11
É importante que eles conheçam os contos de fada	3
Explora a linguagem	2
Fala da importância da água / conservação do meio ambiente	4
Para despertar o gosto pela leitura, por isso não tenho preferência	3
Para elas conhecerem a cultura	5
Para se identificarem / interagirem / se apoderarem da história	11
Para trabalhar as emoções / sentimento / a amizade	9
Para trabalhar comportamentos / ética / valores / respeito / aceitação das diferenças	26
Por que as crianças podem manusear	1
Por que trata da realidade das crianças	1
Por que é adequado à faixa etária	2
Por que é poético	1
Por que eles pedem / eles gostam / eles entendem	14
Por que leva a reflexão	1
Por que livros bons passam mensagens boas / é instrutivo / mensagem é linda	7
Por que mostra as mudanças das pessoas e do tempo	1
Por que o livro cria uma dinâmica interessante	1
Por que retrata episódios interessantes / a história é interessante	5
Por que traz muita alegria, eles riem muito	1
Qualquer livro infantil deve ser lido	1
TOTAL	170

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

Explorando um pouco mais as informações sobre leitura verificou-se a origem dos livros que leem para as crianças: 31% leem os livros disponíveis na escola, 13% das professoras leem livros que conheceram em sua infância e, somente, 12% disseram pesquisar em livrarias, editoras, catálogos e feiras de livros para ler às crianças. Entretanto alguns professores responderam que a origem foi “*em contação de histórias*”, “*aleatoriamente*”, “*em curso*”, “*minhas filhas ganharam*”.

Esses dados reforçam a ausência de critérios de escolha do que deve ser lido na escola. Em relação à preferência que têm dos livros que leem para as crianças, 21% disseram não ter preferência, 20% não responderam, 17% apontaram os contos clássicos infantis como seus preferidos e o restante citou títulos de livros infantis variados. Os contos clássicos, em suas versões originais, apresentam textos de muita qualidade. No entanto, por serem versões mais longas, acabam sendo rejeitados pelos professores, pois acham que os alunos irão se dispersar. Frente a isso, acabam lendo versões reduzidas que, na maioria das vezes, apresentam textos curtos e mal escritos. Por essa razão, os contos clássicos terem sido citados por 17% dos professores não garante o acesso das crianças a textos de qualidade, uma vez que tal critério não foi citado na tabela acima.

O repertório musical das escolas de educação infantil, segundo esta amostra, fica restrito às canções infantis. 88% citaram músicas infantis como sendo aquelas que mais gostam de colocar para as crianças ouvirem. O restante disse ouvir música popular brasileira e música de relaxamento, como exemplificam os depoimentos: “*cantigas de roda*”, “*calmas*”, “*com sons da natureza*”.

Mais uma vez, a qualidade da música parece não ser um critério para escolha do que apresentar às crianças.

Quando a questão pedia informação sobre a origem do conhecimento desse tipo de música os professores disseram (22%) organizar o repertório de músicas tendo como referência canções que ouviam na infância ou com seus filhos. 16% usam os Cds que tem disponíveis na escola. 7% conheceram essas músicas pela mídia, mas houve quem respondesse:

“no magistério”;

“outra professora da EMEI”;

“curso”;

“na prática do dia a dia”;

“apresentada pela coordenadora pedagógica”.

Percebe-se, pela análise dessas respostas, que há interferências de ações formativas tanto nos cursos quanto no interior das escolas na relação com colegas e nas relações com funções pedagógicas educativas da coordenação.

Também foram investigadas as escolhas didáticas na área de música, atividade muito frequente. Assim como as histórias, disseram que as músicas são escolhidas pelo tema: 43% disseram escolher de acordo com o tema que estão estudando, com o calendário, com o conteúdo que abordam, com a mensagem que transmitem. 34% escolhem músicas fáceis de memorizar, músicas que as crianças trazem de casa, que são animadas para dançar. Alguns dados estão exemplificados nos depoimentos

reproduzidos:

“Escolha uma que tenha boa palavra e que transmita paz”;

“Aleatoriamente”;

“Pelo ritmo, pela letra, compositor e pela devolutiva das crianças”;

“Materiais oferecidos pela escola e particulares”;

“De acordo com os trabalhos desenvolvidos na sala”.

O modo de organizar o repertório de músicas também foi agrupado a partir das manifestações de todos os professores encontrando-se organizados na Tabela 26.

Tabela 26 – Modos de escolha das músicas a serem ouvidas pelas crianças

MODOS DE ESCOLHA	N
Sem resposta	35
Aleatoriamente	4
Preferência das crianças	23
As que fazem mexer o corpo / para dançar	3
Pesquisando em revistas, com colegas	20
Conteúdo / tema / mensagem da música	53
De acordo com estado emocional do grupo	1
Músicas de qualidade para ampliar repertório das crianças	5
Pela faixa etária	13
Gosto pessoal dos professores	8
Cantigas populares / músicas brasileiras	1
TOTAL	166

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

As justificativas dos motivos para ouvir essas músicas também não apontam para a qualidade musical, mas sim para as mensagens e conhecimentos que as músicas transmitem, para a proximidade que têm do cotidiano e realidade das crianças fora da escola, porque as crianças gostam, para integrá-las, para ensinar conteúdos de outras áreas (nomes das letras, por exemplo), para o desenvolvimento da coordenação motora (músicas com gestos associados), para se divertirem e descontraírem, estimula o desenvolvimento da oralidade. A Tabela 27 apresenta tais justificativas.

Tabela 27 – Justificativas para escolha dessas músicas

JUSTIFICATIVAS	N
Sem resposta	28
Ampliar repertório musical	39
Conteúdo / mensagem da música / oralidade	60
Integrar as crianças	4
Organizar momento da leitura	1
Preferência das crianças	44
São de boa qualidade	2
Traz tranquilidade / acalma	6
TOTAL	184

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

Verifica-se o uso da música como estratégia e nunca a música por ela mesma. Revela-se, aqui, a interferência das disposições que elas possuem nessa esfera cultural pois tanto no modo de escolha como nos motivos não se identifica manifestação específica da função da música em sua relação com o diferencial de gosto, com a sensibilidade, com a expressão.

As escolhas didáticas quanto às imagens também apresentam variações quanto ao modo de escolha e justificativas conforme síntese nas Tabelas 28 e 29.

Tabela 28 – Modos de escolha das imagens a serem apreciadas pelas crianças

MODOS	N
Sem resposta	36
Preferência das crianças	29
De acordo com a faixa etária	5
Conteúdo / mensagem da imagem	59
Pesquisando no acervo da escola / com outros professores / em folhetos, livros, jornais e revistas	42
Aleatório	4
TOTAL	175

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

Dentre as imagens mais apreciadas pelas crianças: 26% são de livros infantis, 28% de animais, paisagens, figuras humanas, famílias e frutas e 32% são fotos de revista e jornais, rótulos, gibis, personagens de desenhos e filmes, segundo a avaliação feita pelos professores. Novamente, o tema vence a qualidade, ou seja, há alta

incidência de respostas de professores dizendo escolher imagens que estejam relacionadas ao tema que estão trabalhando. 25% escolhem imagens pesquisando em livros infantis, revistas, jornais e folhetos.

Tabela 29 – Justificativas para a escolha dessas imagens

JUSTIFICATIVAS	N
Sem resposta	39
Desenvolvimento de capacidades (linguagem, memória, auditiva, visual)	30
Conhecer a cultura através da arte / conhecimento de obras artísticas	6
Socializar as crianças	11
Chamar atenção das crianças para aula	3
Aprender a apreciar	10
Fazem parte da realidade das crianças	11
Para terem contato com diferentes suportes	40
Pela variedade de cores, formas, tamanhos	4
O mundo infantil é uma porta aberta	1
Não acho nada	1
Para que não confundam cachorro com cavalo	1
Para visualizar a história que está sendo contada	1
TOTAL	158

*o número de respostas é maior que 151 porque alguns professores deram mais de uma justificativa.

Para 25%, as imagens devem ser usadas na escola para enriquecer o aprendizado, complementando as aulas.

Essa esfera de trabalho com as crianças, sobretudo as pequenas, é fundamental

para o desenvolvimento de vários aspectos. O aproveitamento delas em face do bom uso de imagens é enorme quando a escolha é variada e bem utilizada para ampliar as referências. A observação que leva à apreensão de formas, de sentimentos deles e de percepção de sentimentos de quem expressa ao elaborar a figura, o conhecimento do mundo, relações que estabelece com quem fez o trabalho seja uma foto seja um desenho. São aspectos pouco percebidos pelos professores, ou se são percebidos ficam diluídos na generalidade de termos como socialização das crianças, apreciação ou desenvolvimento de capacidades que também podem ser atendidas em outros tipos de atividades.

Tendo esse panorama geral de quais livros, músicas e imagens fazem parte do cotidiano das crianças, como são escolhidos por suas professoras e porque devem ser apresentados, encontramos algumas proximidades. Nos três casos, o principal critério de escolha é o tema abordado por esses e não a qualidade. Preocupar-se em escolher livros, músicas e imagens de qualidade poderia revelar a intenção dos professores em ensinar conceitos, comportamentos e atitudes vinculados a essas manifestações culturais. Isso quer dizer que a música, as imagens e os livros estão na escola com finalidades utilitárias, a serviço de outras aprendizagens e não como foco do trabalho. Neste sentido, o contato que as professoras oportunizam com essas manifestações culturais é restrito e pouco se amplia em relação ao contato que as crianças têm fora da escola. São, não maioria das vezes, utilizadas produções culturais que estão presentes na mídia, especialmente no universo infantil, e que não são divulgadas pela qualidade, mas sim pela alta possibilidade de consumo rápido e pelo maior número de pessoas.

Os professores apresentam modos de escolha e justificativas que levarão as

crianças a se relacionarem com tais esferas da cultura do mesmo modo que elas se relacionam. Ou seja, não há como alterar o habitus delas, nesse momento, para que apresentem outras formas de falar, pensar, se expressar e agir, a não ser, como diz Corcuff (2001) que algo muito inédito ocorra para produzir alteração ou inovação no habitus (p. 53).

Considerações Finais

A idéia inicial dessa pesquisa foi a de se fazer um perfil dos professores que atuam na educação infantil para se ter informações mais extensas e detalhadas sobre quem cuida das crianças, nome dado ao relatório de qualificação.

Após essa etapa, manteve-se o interesse nesse foco, porém buscando estabelecer relações entre a formação familiar com suas origens, formação escolar para certificação e as decisões que tomam no exercício da profissão por meio das representações que apresentam sobre sua formação, seus estilos de vida, suas origens e seus trabalhos com as crianças.

Para tanto também se procurou traçar o cenário sobre o que se propõe, hoje, para o professor de educação infantil do ponto de vista da legislação federal e, também, o que a prefeitura do município de São Paulo estabeleceu como expectativa de desempenho e formação considerando que a pesquisa se realizou nesse município.

A legislação estipula a necessidade da certificação e de outras modalidades de formação para atuar nesse segmento de atendimento, mas são, como seria de se esperar, formulações bem amplas e vagas.

No município de São Paulo há uma regulação recente, de 2004, que delinea as atribuições desses professores com detalhes de ações em relação a planejamentos, ambientes e materiais, formação própria, contribuição para alteração das práticas que desenvolvem nas instituições e diálogo com as famílias. A partir de então foram estabelecidas parcerias para formar tais professores, formação que também é objeto de investigação nesse trabalho.

Verificou-se que os professores são oriundos de um grupo social que, a despeito de variações quanto ao grau de escolaridade e ocupação de pais e avós, situam-se no espaço social com capital econômico, em geral mais baixo, assim como ocorre com o capital cultural. Possuem um estilo de vida atual que pouco difere da dos antecessores na família: uma vida em função do trabalho para sobrevivência, um tempo de lazer restrito, envolvimento social pouco freqüente, uso do final de semana para reposição de energias com cuidados na casa e com a família. Com isso as disposições para aspectos culturais da vida são bem restritos e bem marcados pela divulgação da mídia.

Essas características, muito delimitadas pela origem e formação familiar foram transpostas para o exercício da profissão, posto que seu tempo na profissão e suas idades já bem avançadas no grupo são equivalentes, ou seja, o que sempre se exigiu deles foi o cumprimento de atribuições de cuidado com as crianças e o disciplinamento sem muitas preocupações com os novos rumos impressos nos últimos tempos.

Diante dessas características é que se pode compreender a ligeireza e a lacuna das formações prestadas por eles quanto aos cursos feitos dentre os conveniados, ou não. Souberam definir pouco sobre o que estudam, sobre o que pensam com relação às crianças e sobre professores que trabalham como eles, as apreciações que expressam sobre o que gostam e o que não gostam no comportamento das crianças. Existe uma dificuldade na alteração de perspectiva para a compreensão dos temas ou noções veiculadas nos cursos e dificuldade maior, ainda, para alterar as disposições nos habitus de tão longa data veiculados e corporificados. Essa dificuldade é mais flagrante nas escolhas didáticas manifestas quanto aos materiais, leituras, músicas e imagens selecionadas para o trabalho com as crianças. Trata-se de um uso, sobretudo, instrumental, limitado e sem clareza do potencial formativo em outras bases.

Algo muito interessante de perceber na análise dessas representações tem relação com as idéias centrais de Bourdieu expressas em muitos de seus trabalhos: a seletividade do alunado decorrente da desigualdade frente à escola e a cultura. Neste estudo aqui relatado não se encontrou o mesmo processo relatado por Bourdieu e por outros estudos realizados na mesma direção que detectam os mecanismos de eliminação das crianças (de fato) da escola ou os mantém sem domínio dos conhecimentos.

Entretanto verifica-se que a despeito de não lidar com esse conhecimento denominado legítimo, da escola regular, a educação infantil também não é uma instituição neutra pois ensina valores, conhecimentos. Nesse sentido, é promotora de reprodução e legitima a desigualdade pois o capital cultural investido não é o “escolar” e sim da mesma natureza que o da família. Verifica-se, assim, que não há discrepância entre o que aprendemos em casa e o que se exige na escola, ao havendo, portanto, como pensar em sucesso e fracasso. Porém é um conjunto de pensamentos, ações que dão base reforçada para ocorrer a desigualdade posterior: o capital empobrecido é duplamente acumulado nessa fase da educação infantil pela escola e pela família das crianças que freqüentam, em geral com origem similar ou mais empobrecida do que a dos professores.

A educação infantil aqui estudada não é um período que promova modificações, mas poderia ser. Os bens culturais veiculados nem seriam aqueles considerados legítimos, mas poderiam ser caso houvesse alterações substantivas nas condições de trabalho e disposições diferenciadas nesses professores que atualmente cuidam das crianças.

Referências Bibliográficas

ANTÚNEZ, S; GAIRÍN, J. 2002. *La Organización Escolar: Prácticas y Fundamentos*. 6 ed. Barcelona, Espanha: Ed. Grão.

BIANCHINI, N. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BOURDIEU, P. 1998a. *Os Três estados do capital cultural*. In: NOGUEIRA, M. A e CATANI, A. (orgs). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes,. p. 71-79.

_____. 1998b. *A força da representação*. In: Bourdieu, P. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, p. 107-116.

BOURDIEU, P. e WACQUANT, L. 2008. *Uma invitación a la sociologia reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BOYNARD, A. P.; GARCIA, E.C. e ROBERT, M. I. 1972. *A reforma do ensino*. São Paulo: Livros Irradiantes.

BRASIL. 1962. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Documenta, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL / MEC / SEF / DPEF / Coordenação geral de estudos e pesquisas. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e série iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997 (documento preliminar)

BRASIL. 1998. Ministério da Educação e do Desporto – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. 2000. Ministério da Educação – Diretrizes Operacionais para Educação Infantil.

BRUNET, L. 1995. *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola* In: NÓVOA, António (org). *As Organizações Escolares em Análise*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.1995. p.121-137.

CAMPOS, M. M. 1999. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate* Educação & Sociedade, ano XX, no. 68 Dezembro

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J. B. G ; WIGGERS, V. 2006. *A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, Campinas/São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128.

CORCUFF, P. 2001. *As novas sociologias*. Bauru. Ed. da Universidade Sagrado Coração.

CURY, C. R. J. 2004. (Conselho Nacional de Educação). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96*. São Paulo: Ed. DP&A.

FERRAZ, B. M. S. 2003. *A Formação das Educadoras de Creche pós LDB: Perfil e Propostas presentes na Produção Acadêmica da PUC-SP*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, A. V. C., 2005. *Práticas educativas em creches públicas do município de São Paulo no período de transição para a secretaria municipal de educação (1999-2003)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G; MOURA, M. O. 2004. *A Pesquisa Colaborativa na Escola como Abordagem Facilitadora para o Desenvolvimento da Profissão do Professor*. In: MARIN, A. J. (org). *Educação Continuada: Reflexões, Alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Papirus. 2004. p. 89-112.

GOOD, T. L.; WEINSTEIN, R. S. 1995. *As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas*. In: NÓVOA, A. (org). *As Organizações Escolares em Análise*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional. 1995. p.75-96.

GOUVEIA, A. J. 1970. *Professoras de Amanhã* São Paulo: Pioneira

HUBERMAN, M. 1992. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

HUTMACHER, W. 1995. *A Escola em Todos os seus Estados: Das Políticas de Sistema às Estratégias de Estabelecimento*. In: NÓVOA, A. (org). *As Organizações Escolares em Análise*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.1995. p.43-75.

KISHIMOTO, T. M.. 1999. *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. *Educação & Sociedade*, ano XX, no. 68 Dezembro

_____, T. M. 2005. *Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil*. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3 (48) - set./dez.

LARA, L. 2008. *Magistério e Cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas do museu de arte*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MARIN, A. J.; GUILHERME, C.C. F.; OLIVEIRA, J. K.; ZANCUL, M. C. S.; MONTEIRO, M. I. 2004. *Educação Continuada e Investigação-Ação: Da Relevância de uma Fase Exploratória* In: MARIN, A. J. (org). *Educação Continuada: Reflexões, Alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Papyrus, 2004. p. 113-128.

MARIN, A. J. e GIOVANNI, L. M. 2006. *A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos*. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: EdUnesp

_____. 2007. *Expressão escrita de concluintes de cursos universitários para formar professores*. Cadernos de Pesquisa, V. 37, no. 130, p. 15 – 42.

NOGUEIRA, M.A, NOGUEIRA, C. M. M. 2006. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 152p – (Pensadores & Educação, v. 4).

NÓVOA, A. (org). 1995. *As Organizações Escolares em Análise*. 2 ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.. 2002. *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. Ed. Pioneira Thomson Learning - São Paulo

OLIVEIRA, W. T. F., 2006. *Trajetórias de mulheres negras na educação de crianças pequenas no distrito do Jaraguá, em São Paulo: processos diferenciados de formação e de introdução no mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, L. 1969. *O Magistério Primário numa Sociedade de Classes*. São Paulo: Pioneira.

SAINT MARTIN, M. 2002. *Modos de educação dos jovens aristocratas e suas transformações*. In: ALMEIDA, A. M. F. e NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

SÃO PAULO (cidade) FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI (FCAV). 2002. Relatório 05 do PEC ADI. Proposta FCAV 718/2002 - Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, na modalidade Normal em nível médio, para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil que atuam nos Centros de Educação Infantil: ADI – Magistério.

SÃO PAULO (cidade) FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI (FCAV). 2004. Relatório 03. Proposta FCAV 0482/03. Diagnóstico Inicial dos Inscritos. Relatório 5 do PEC ADI (Proposta FCAV 718/2002)

SÃO PAULO. 1979. Sugestão para a Programação Específica por Estágio.

SÃO PAULO. 1993. Portarias 70 e 71.

SÃO PAULO. 2007. Equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de São Paulo.

SÃO PAULO. 2003. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação.

SÃO PAULO. 2004. Decreto no. 44846. Professor de Educação Infantil.

SÃO PAULO. 2003. Diário Oficial de 30 de Dezembro de 2003.

ROMANATTO, M. C. 2004 *Educação Continuada no Ensino da Matemática* In: MARIN, A. J. (org). *Educação Continuada: Reflexões, Alternativas*. 2 ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2004. p. 145-160.

SETTON, M. G. J. 2002. *A teoria de habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. no. 20, maio/jun/jul/ago.

_____ 1989. *Professor: um gosto de classe*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TORRES, L. L. 1997. *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. 1 ed. Portugal: Ed. Celta.

IV COPEDI – IV Congresso Paulista de Educação Infantil / I Simpósio Internacional de Educação Infantil. 2006. Programa Geral e Resumo.

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

_QUESTIONÁRIO

PARTE 1

Dados Pessoais

1. Idade: _____ 2. Sexo: F () M ()
3. Estado / cidade onde nasceu: _____
4. Estado / cidade onde mora: _____
5. Estado civil: () solteiro () casado / junto + 2 anos () divorciado () viúvo

Se não for casado (a) ou não tiver vida conjugal com um companheiro (a), pular as questões de 6 a 9:

6. Profissão de seu marido /esposa /companheiro(a): _____
7. Há quanto tempo ele (a) trabalha nessa profissão: _____
8. Escolaridade dele (a): () 1º grau () 2º grau () 3º grau () completo () incompleto
9. Em que tipo de instituição estudou por mais tempo? () pública () privada
10. Você possui filhos? () não () sim – quantos? _____
11. Eles estudam? () não () sim – em que tipo de instituição? pública () privada ()
12. Qual a sua religião? _____
13. Com que frequência participa de cultos? () semanalmente () mensalmente () esporadicamente

Em relação a sua casa atualmente:

14. Se localiza: centro () bairro () qual? _____
15. Ela é: () própria () alugada () outros . _____
16. Você mora com: () pais () sozinho () cônjuge / () filhos () outros . _____
companheiro
17. Quantas pessoas no total? _____ 18. Quantas contribuem para a renda familiar? _____
19. Sua renda familiar está entre (salários mínimos):
() 1 e 3 () 4 e 7 () 7 e 10 () mais de 10
20. Sua renda individual está entre (salários mínimos):
() 1 e 3 () 4 e 7 () 7 e 10 () mais de 10
21. Quantos cômodos possui: banheiros () quartos ()
22. Você e sua família possuem:
- () televisão () rádio () dvd () carro
- () máquina de lavar roupa () computador com internet () empregada doméstica
- () convênio médico particular () título de clubes ou associações esportivas

Preencha os quadros abaixo, referentes ao dados da família.

Sobre seus pais:

	PAI	MÃE
dados pessoais	qual é (era) o trabalho que exercia?	
	quanto tempo trabalha (ou trabalhou) com isso?	
	escolaridade	
	ficou retido em alguma série?	
	tipo de instituição em que estudou por mais tempo: pública ou privada?	
	estudou na mesma cidade que morava?	
caso tenha feito faculdade	qual faculdade cursou?	
	ele (a) gostaria de ter feito outra faculdade?	
	qual outra?	
	sabe por que não a fez?	
não tenha feito	gostaria de ter feito faculdade?	
	qual?	
	sabe por que não a fez?	

Sobre seus avós:

	avós paternos		avós maternos	
	AVÔ	AVÓ	AVÔ	AVÓ
dados pessoais	qual é (era) o trabalho que exercia?			
	quanto tempo trabalha (ou trabalhou) com isso?			
	escolaridade			

Situação Familiar na Infância

1. Como você classificaria a classe social de sua família?

baixa média baixa média alta alta

2. Sua casa na infância era: própria alugada outros . _____

3. Se localizava no centro bairro se lembra, qual? _____

4. Com quem você morava: pais avós outros _____

5. Quantas pessoas no total? _____

6. Quantos cômodos possuía: banheiros quartos

7. Você e sua família possuíam:

televisão rádio vídeo cassete carro

máquina de lavar roupa telefone empregada doméstica

convênio médico particular título de clubes ou associações esportivas

8. Quais das atividades abaixo você costumava fazer quando era criança?

	COM A FAMÍLIA	COM A ESCOLA	NÃO FREQUENTAVA
hábitos na infância			
TEATRO			
CINEMA			
MUSEU			
BIBLIOTECA			

9. Você tinha contato com a leitura? não sim - qual tipo de leitura? _____

10. Gostava de ler? não sim - o quê mais gostava? _____

11. Ganhava livros de presente? não sim

12. Você escutava música? não sim - qual o tipo? _____

13. Você fazia alguma atividade extra-curricular? não sim - qual? _____

Formação Escolar e Profissional

1. Em que instituição de ensino você estudou:

1º grau: pública privada

2º grau: pública privada

Qual a modalidade do curso?

regular supletivo a distância

2. Você fez ou faz faculdade?

não

Gostaria de ter feito? não sim - qual curso? _____

Por que não o fez? _____

sim

Qual curso? _____

Em qual instituição? _____ Em qual cidade? _____

3. Você faria outro curso na faculdade? não sim qual? _____

4. Você estuda atualmente? não sim - o que? _____

5. Ser professor (a) foi uma escolha? sim não

6. Seus pais influenciaram sua escolha? sim não

7. Seus pais eram exigentes em relação a suas notas? sim não

8. Você gosta do que faz? sim não

Por que? _____

9. Você apoiaria seu (s) filho (s) caso optasse pelo magistério? sim não

Por que? _____

10. Desde quando você trabalha em instituições de educação infantil?

11. Tipo de instituição: CEI EMEI

12. Qual o seu cargo? PDI Professor

13. Qual a sua carga horária de trabalho? _____

14. Você trabalha em outras instituições? não sim - pública particular

15. Você exerce outra profissão? não sim qual? _____

Sobre seus hábitos culturais e opiniões pessoais

1. O que você costuma fazer no seu tempo livre?

descansar ir à casa de familiares ir à casa de amigos cuidar da casa

ir à igreja fazer compras outros _____

2. Com que frequência você ouve música em casa?

frequentemente regularmente esporadicamente não ouve

3. Você costuma comprar CDs:

frequentemente regularmente esporadicamente não compra

4. Qual o último CD que você comprou para você? _____

5. Há quanto tempo? _____

6. Você costuma baixar música pela internet? sim não

7. Qual tipo de música que você mais gosta? _____

8. Quais são seus cantores (as) ou grupos preferidos? (cite 3)

9. Você costuma ouvir rádio? sim não

10. Qual a estação de rádio que você mais escuta? _____

11. Você fala outra língua? não sim - qual? _____
como aprendeu? _____

12. Você já saiu do país? não sim
com que finalidade? trabalho estudo lazer outro _____

13. Você costuma assistir televisão?

frequentemente regularmente esporadicamente não assiste

14. Entre os programas de televisão, qual (is) você prefere assistir?

jornais novelas filmes seriados

documentários esportes debates

variedades outros _____

15. Você costuma usar a internet? não sim - onde? _____
com qual finalidade? _____

16. Você é a favor da legalização do aborto? não sim - por que? _____

17. e da redução da maioria penal? não sim - por que? _____

18. Com que frequência você costuma discutir política com os amigos e familiares?

frequentemente regularmente esporadicamente não discute

19. Você está satisfeito (a) com o estilo de vida que tem atualmente? não sim
por que? _____

20. O que você gostaria de deixar de fazer ou fazer menos? _____

21. O que você gostaria de fazer mais? _____

Complete a tabela abaixo, referente aos seus hábitos culturais.

Use a numeração indicada ao lado, para completar as colunas de frequência:

- 1 . frequentemente
- 2 . regularmente
- 3 . esporadicamente
- 4 . nunca

	FREQUÊNCIA	VAI SOZINHO? (se acompanhado, cite quem)	HÁ QUANTO TEMPO (indique a última vez)	QUAL O ÚLTIMO? (cite)
seus hábitos culturais	CINEMA			
	TEATRO			
	SHOWS (música)			
	CONCERTOS			
	PARQUES			
	VIAGEM			
	MUSEUS / EXPOSIÇÕES			
	SHOPPING			
	RESTAURANTES / BARES			
	PRÁTICA de ESPORTES			
	ORGANIZAÇÕES SOCIAIS			

Sobre seus hábitos de leitura:

	FREQUÊNCIA	HÁ QUANTO TEMPO LEU (indique a última vez)	QUAL O ÚLTIMO (A)? (cite)
hábitos de leitura	LIVROS		
	REVISTAS		
	JORNAIS		
	OUTRAS MÍDIAS		

Formação em serviço

1. Você já freqüentou algum programa de formação oferecido pela prefeitura? () não () sim

Quantos? _____ Com que frequência? _____

2. Quais temáticas foram abordadas nestes programas? (levante no mínimo três, por favor):

Em caso afirmativo, procure se lembrar daquele que mais gostou.
 Responda as questões abaixo (não é necessário dizer o nome do programa):

3. Quando fez? _____ Por que gostou? _____

4. O que aprendeu? _____

5. Do que aprendeu, o que coloca em prática ainda hoje?

6. O que poderia ser diferente no programa? _____

7. Você acha que esses programas de formação interferem em sua prática com as crianças?

() sim () não Porque? _____

Sobre o trabalho com as crianças

1. O quê você gostaria que tivesse na sua sala que não tem?
 (por favor, cite exemplos de mobiliários, brinquedos, utensílios, materiais variados que você sente falta).

2. Quais as características (físicas, personalidade, familiares etc) das crianças que mais lhe agradam, que você mais se identifica? _____

3. Quais as características de uma professora ideal de educação infantil? _____

4. Qual o momento de sua rotina com as crianças que você mais gosta? Por que? _____

5. Qual o momento de sua rotina com as crianças que você menos gosta? Por que? _____

6. Você costuma ler para as crianças? () não () sim - como escolhe os livros? _____

7. Existe algum livro que você gosta mais de ler para as crianças? _____
8. Como conheceu este livro? _____
9. Por que este livro deve ser lido para as crianças? _____

10. Qual música você mais gosta de colocar para as crianças ouvirem? _____
11. Como conheceu esta música? _____
12. Por que esta música deve ser ouvida pelas crianças? _____

13. Como você escolhe as músicas? _____
14. Que tipo de imagem (fotos, figuras, etc.) você costuma mostrar para as crianças? _____

15. Como escolhe essas imagens? _____
16. Por que você acha que essas imagens devem ser apreciadas pelas crianças? _____

17. O quê as crianças fazem que você não gosta ou lhe aborrece? _____

18. O quê você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim? _____

19. O quê as crianças fazem que você gosta ou lhe agrada? _____

20. O quê você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim? _____

Obrigada pela sua colaboração.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)